

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino

Básico

Relatório Final

A visão de uma Estagiária



Susana Marisa Mendes Dias

Coimbra, 2012

PENSAMENTO

“Através dos séculos existiram homens que deram o primeiro passo ao longo de novos caminhos, sem outros recursos além de sua própria visão.”

(Ayn Rand, s.d.)

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório Final

A visão de uma Estagiária

Susana Marisa Mendes Dias

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera Maria
Silvério do Vale e do Professor Mestre Philippe Bernard Loff.

maio de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste sonho, em especial:

À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã pela tolerância, por todo o esforço que fizeram para tornar este momento possível e por estarem sempre disponíveis para me ouvir.

Ao Miguel, por toda a coragem que me deu para ultrapassar inúmeras dificuldades que surgiram ao longo deste percurso, principalmente no Mestrado e, pela dedicação, pelo carinho e pelas palavras certas, no momento exato.

À minha amiga Carla pela grande amizade e por toda a ajuda e incentivo.

A todas as colegas que de forma direta ou indireta contribuíram significativamente para que este trabalho fosse possível, em especial à Sara, à Ana e à Katy, pelas horas que passámos juntas, pelas experiências que partilhámos e pelo apoio moral no decurso deste caminho.

À Professora Doutora Vera do Vale e ao Professor Mestre Philippe Loff pela sua orientação, disponibilidade e palavras de incentivo, no decorrer dos estágios e na elaboração deste Relatório Final.

Às educadoras e professoras, com quem tive a oportunidade de trabalhar no decorrer da minha formação, em especial à educadora Clara Antunes e à professora Fátima Marques por toda a disponibilidade e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

RESUMO

O presente relatório tem por base as experiências de aprendizagem alcançadas nos estágios curriculares em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos períodos de 30 de março a 24 de junho de 2011 e de 10 de outubro de 2011 a 18 de janeiro de 2012, respetivamente.

A prática profissional é entendida, não como uma componente distinta do curso, mas como uma metodologia que contextualiza e põe em ação o aprendido. Desta forma, os referidos estágios curriculares representam o culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nestes tive a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens alcançadas até então, bem como, desenvolver competências diretamente relacionadas com a prática de uma educadora e de uma professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante a prática pedagógica e depois da mesma torna-se fundamental refletir não só sobre tudo o que integra o processo de ensino-aprendizagem, mas também sobre todo o contexto que rodeia a ação e sobre as temáticas que se encontram diretamente ligadas com a nossa prática pedagógica. Estas reflexões permitiram-me a elaboração deste documento, no qual transmito as minhas experiências enquanto estagiária dos dois níveis de ensino acima referidos, fazendo assim uma descrição reflexiva do meu percurso.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estágio, Educação básica.

ABSTRACT

This report is based on the learning experiences achieved in internships in Preschool Education and First Cycle of Basic Education for the periods March 30 to June 24, 2011 and October 10 2011-18 January 2012, respectively.

The practice is understood, not as a separate component of the course, but as a methodology that provides context and put into action learning. Thus, these internships are the culmination of the Master in Preschool Education and Teaching Primary school and these had the opportunity to put into practice the learning achieved so far, as well as develop skills directly related to the practice of an educator and a first cycle of Basic Education teacher.

During the teaching practice and after it becomes essential not only to reflect on everything that integrates the teaching-learning process, but also on the entire context surrounding the action and on issues that are directly connected with our practice teaching. These reflections led me to this writing, in which I transmit my experiences as an intern for two levels of education mentioned above, thus a reflective description of my journey.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Training, Basic Education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
CAPÍTULO I - COMO TUDO COMEÇOU.....	9
1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL ...	11
1.1.1. Antes dos Anos 90	11
1.1.2. Depois dos Anos 90	14
CAPÍTULO II - SER EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	17
2.1. O PAPEL DO EDUCADOR	19
CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	21
3.1. A INSTITUIÇÃO.....	23
3.1.1. A Instituição e o Meio Envolvente.....	23
3.1.2. Organização e Dinâmica da Instituição.....	24
3.1.2.1. A População e a Equipa Educativa	24
3.1.2.2. O Espaço.....	25
3.1.2.3. O Tempo.....	26
3.1.2.4. Os Recursos Materiais	26
3.1.2.5. As Dinâmicas Relacionais	27
3.2. O GRUPO DOS BIBES AZUIS	29
3.2.1. Caracterização	29
3.2.2. As Famílias	31
3.3. O MOVIMENTO ESCOLA MODERNA	31
3.4. ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	34
3.4.1. Organização do Grupo	34
3.4.2. Organização do Tempo	36
3.4.3. Organização do Espaço.....	38
3.4.4. Os Instrumentos de Trabalho	40

CAPÍTULO IV - ANTES DE INICIAR AS DESCOBERTAS COM OS BIBES AZUIS	45
4.1. OBSERVAR...PARA CONHECER OS BIBES AZUIS	47
4.1. DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	48
CAPÍTULO V - AS DESCOBERTAS COM OS BIBES AZUIS	51
5.1. AS MINHAS OPÇÕES EDUCATIVAS PARA DESCOBRIR COM OS BIBES AZUIS	53
5.2. O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS	55
5.2.1. Avaliação Geral do Grupo - Implicação e Bem-Estar	57
5.2.2. Análise e Reflexão em torno do Grupo e Contexto	58
5.2.3. Definição de Objetivos e Iniciativas	59
5.3. O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS NA SALA DOS BIBES AZUIS.....	59
5.3.1. Implicação e Bem-Estar dos Bibes Azuis	59
5.3.2. Análise e Reflexão em torno dos Bibes Azuis.....	61
5.3.3. Definição de Objetivos e Ações a desenvolver	62
5.4. APRENDER COM AS FAMÍLIAS...EXPERIÊNCIAS FANTÁSTICAS	63
5.4.1. Para que servem os Mapas... ..	64
5.4.2. Viagem à Alemanha	65
5.5. A AUTONOMIA...UMA GRANDE MAIS-VALIA.....	66
5.6. FAZER...PARA DEPOIS MOSTRAR...E EXPLICAR	68
5.6.1. As Comunicações dos Bibes Azuis	69
5.6.1.1. Os Animais Preferidos	69
5.6.1.2. Fazer Contas de Somar	70
5.6.1.3. Construção da Ponte Vasco da Gama.....	71
CAPÍTULO VI - REFLETINDO... ..	73
6.1. ...NO FINAL DE UMA CAMINHADA DE DESCOBERTAS	75

PARTE II - ESTÁGIO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO77

CAPÍTULO VII - DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO79

7.1. ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	81
---	----

CAPÍTULO VIII - SER PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO...85

8.1. O PAPEL DO PROFESSOR.....	87
8.2. O PROFESSOR REFLEXIVO.....	88

CAPÍTULO IX - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO91

9.1. O AGRUPAMENTO	93
9.1.1. O Meio Envolvente.....	93
9.1.2. A População.....	94
9.2. A ESCOLA	95
9.2.1. A População Escolar e a Equipa Educativa.....	95
9.2.2. O Espaço.....	96
9.3. A TURMA	96
9.3.1. Caracterização	96
9.3.1.1. Alunos com problemas de concentração	98
9.3.2. As Famílias	100
9.4. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	101
9.4.1. O Espaço.....	101
9.4.2. Os Recursos Materiais	101
9.4.3. O Tempo.....	102
9.4.4. A Rotina de Trabalho.....	103
9.4.5. As Regras de Funcionamento	103
9.4.6. As Atividades de Enriquecimento Curricular.....	105
9.4.7. As Interações	106
9.5. AS OPÇÕES EDUCATIVAS DA PROFESSORA COOPERANTE.....	108

CAPÍTULO X - ANTES DE INICIAR UMA NOVA VIAGEM DE DESCOBERTAS.....	111
10.1. OBSERVAR PARA INICIAR A VIAGEM	113
10.2. DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	114
CAPÍTULO XI - CONTINUAR NO CAMINHO DAS DESCOBERTAS	117
11.1. AS MINHAS OPÇÕES EDUCATIVAS PARA PROGREDIR NA VIAGEM	119
11.2. VIAJANDO	123
11.2.1. ...E parando numa aula de Matemática	123
11.2.2. ...E numa aula de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio	124
11.3. CHEGADA A UM PROJETO	126
11.3.1. O Trabalho de Projeto	126
11.3.2. O Projeto de Natal	127
11.3.2.1. O Problema Inicial.....	127
11.3.2.2. O Que Vamos Fazer... ..	128
11.3.2.3. A Apresentação Final... ..	130
11.4. A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PARA O SUCESSO DESTA VIAGEM.....	131
CAPÍTULO XII - REFLETINDO... ..	133
12.1. DEPOIS DE TERMINADA MAIS UMA VIAGEM... ..	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
BIBLIOGRAFIA	143
ANEXOS/APÊNDICES.....	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Comunicação sobre Matemática

Figura 2 – Comunicação sobre uma construção com legos

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - As Áreas segundo o MEM

ABREVIATURAS

ACD – Atividades Curriculares Disciplinares

ACND - Atividades Curriculares Não Disciplinares

AEC’S – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

FIMEN – Federação Internacional de Movimento de Escolas Modernas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integrantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Coimbra. Este é o produto final dos estágios das duas vertentes referidas e tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre.

“Educar é, antes de mais, uma arte que se aprende através do estudo, da prática supervisionada, do treino e do exemplo. Mas educar não é só uma arte, é também uma técnica que se aprende, igualmente, através do estudo, da prática e do treino” (Marques, 2001, p. 11).

O estágio possibilita aos futuros educadores/professores a compreensão das ações praticadas dentro da instituição, representando um contacto prévio com a realidade que será encontrada no futuro. Este é entendido, não como uma componente distinta do curso, mas como uma metodologia que contextualiza e põe em ação o aprendizado. Desta forma tive a oportunidade de nestes estágios, colocar em prática as aprendizagens alcançadas até então, bem como, desenvolver competências diretamente relacionadas com as minhas práticas profissionais futuras.

Durante e depois da prática pedagógica torna-se fundamental refletir, não só sobre tudo o que integra o processo de ensino-aprendizagem, mas também sobre todo o contexto que rodeia a ação e sobre as temáticas que lhe são inerentes. Estas reflexões permitiram-me a elaboração deste documento, no qual transmito as minhas experiências enquanto estagiária, fazendo assim uma descrição reflexiva do meu percurso.

Desta forma, o presente Relatório Final divide-se em duas partes, sendo a Parte I dedicada à vertente de Educação Pré-Escolar e a Parte II à vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Parte I é composta por seis capítulos. O primeiro contém uma resenha histórica sobre a evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal, o segundo uma abordagem sobre a profissão do educador e o terceiro a caracterização de todo o contexto que envolve o grupo com o qual trabalhei, bem como, uma abordagem histórica sobre o Movimento Escola Moderna. No Capítulo IV é feita uma análise dos principais documentos que orientaram a minha prática pedagógica e uma abordagem sobre o conceito de observação. No Capítulo V são desenvolvidos alguns temas que pretendem mostrar o caminho percorrido, sendo estes: As minhas Opções Educativas para Descobrir com os Bibes Azuis; Avaliar os Bibes Azuis, utilizando do Sistema de Acompanhamento de Crianças; Aprender com as famílias...Experiências Fantásticas; A autonomia...Uma Grande Mais-Valia e Fazer...para depois Mostrar...e Explicar. Finalmente, no Capítulo VI encontra-se uma reflexão sobre este estágio em Educação Pré-Escolar.

A Parte II apresenta-se dividida também em seis capítulos. No Capítulo VII surge uma reflexão fundamentada sobre a transição entre o Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Capítulo VIII uma abordagem à profissão do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segue-se o Capítulo IX com a caracterização do agrupamento, da escola e do ambiente educativo que envolve a turma e o Capítulo X remete para alguns temas fundamentais ao início do estágio, nomeadamente, os documentos orientadores da prática pedagógica e o conceito de observação, no contexto da formação inicial de professores.

No Capítulo XI encontra-se uma abordagem sobre as minhas opções educativas e, seguidamente, são apresentadas três aulas que lecionei, nomeadamente, uma de Língua Portuguesa, uma de Matemática e uma de Estudo do Meio, através de uma descrição reflexiva. Ainda no mesmo capítulo surge a apresentação do Projeto de Natal, desenvolvido com a turma e, por fim, no Capítulo XII, uma reflexão final sobre o caminho percorrido neste estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PARTE I

Estágio em Educação Pré-Escolar

CAPÍTULO I

Como tudo começou...

Este capítulo contém uma abordagem sobre a evolução da Educação Pré-Escolar (EPE) em Portugal. Assim sendo, pretende-se retratar os acontecimentos que ocorreram ao longo do tempo e que ditaram o caminho percorrido pela mesma até à atualidade.

Primeiramente, são referidos os principais acontecimentos que antecederam os anos 90 e, posteriormente, que sucederam esse ano.

1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

A educação infantil passou por diferentes estádios de evolução, tal como, outros países da Europa, embora com um significativo atraso em relação aos mesmos. Esta evolução acompanhou os acontecimentos políticos e económicos que se fizeram sentir no país, principalmente desde o século XIX, altura em que foram criados os primeiros jardins-de-infância (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p. 7).

1.1.1. Antes dos Anos 90

Segundo Cardona (1997, p. 18), quando falamos da evolução da educação pré-escolar podemos definir quatro grandes períodos: o período da Monarquia (1834-1909), o período da 1.ª República (1910-1932), o período inicial do Estado Novo (1933-1973) e o período após a Revolução do 25 de abril de 1974.

Para que a criança começasse a ser reconhecida como fazendo parte da sociedade, foi necessário muito tempo. Entre o final da idade média e os séculos XVI e XVII, a criança adquiriu um lugar no seio da sua família e, desta forma, surge uma preocupação da mesma relativamente à sua educação, à sua carreira e ao seu futuro (Cardona, 1997, p. 25).

Nesta época, as crianças pertencentes a famílias mais ricas eram educadas junto à família, enquanto as crianças oriundas de famílias mais

pobres tinham de passar o dia em locais destinados somente ao seu cuidado, para que os seus pais pudessem trabalhar.

Esta situação agravou-se ainda mais, com a Revolução Industrial e a grande mobilização da mão-de-obra feminina e como refere Cardona (1997, p. 26), “somente em 1834, após a revolução liberal, com a expulsão das ordens religiosas do país, é que foi criada a primeira instituição para crianças.”

Desta forma, as primeiras instituições apenas tinham como finalidade certificar a guarda das crianças mais pequenas, pois só mais tarde surgiu a exploração das possíveis vantagens dessas instituições para o desenvolvimento das mesmas. Essa exploração surgiu por parte da Psicologia do Desenvolvimento, que verificou a existência de um potencial educacional nas mesmas. Mais tarde, nos países mais industrializados, foram criadas mais instituições, verificando-se também o seu desenvolvimento.

De acordo com o Decreto-Lei de 3/11/1852 (citado por Cardona, 1997, p. 27), esta tinha como finalidades:

“Dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de 7 anos e das meninas até à de 9 anos, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os seus filhos ao abandono.”

Depois de um período no qual existiram preocupações em desenvolver a educação das crianças, começa a ser utilizada, a partir de 1979, a expressão de jardim-de-infância, caindo em desuso a expressão “asilos de educação”, anteriormente utilizada.

Nos primeiros anos da República, instituiu-se o ensino infantil oficial, que se destinava a crianças entre os 4 e os 7 anos de idade. Foram criadas algumas escolas e investiu-se na formação de professores

especializados em educação infantil, no entanto, este período ficou marcado pela fraca expansão da educação infantil, dada a precariedade dos primeiros governos da República (Vasconcelos, 2000, p. 98).

Com o golpe de Estado de 28 de maio de 1926 e com a subida de Salazar ao poder, até 1968, inicia-se um período que fica marcado, na educação infantil, pela extinção dos jardim-de-infância oficiais e pela consequente criação da “Obra Social das Mães pela Educação Nacional”, que tinha como finalidade apoiar as mães na educação dos seus filhos (ME, 2000, p. 18).

O quarto período verificado na evolução da educação de infância em Portugal, após o 25 de Abril de 1974, foi influenciado sobretudo pela evolução social que se fez sentir na época. Desta forma, desencadeou-se um novo crescimento de instituições para a infância. Este crescimento, foi o produto de iniciativas populares que tomaram consciência do papel da mulher na sociedade portuguesa e da sua importância no mercado de trabalho, e assim, a consequente necessidade da existência de instituições que assegurassem a segurança das crianças. (Vasconcelos, 2000, p. 98).

Com estes acontecimentos, o Estado vê-se obrigado a criar um enquadramento legal para as iniciativas populares e surge assim um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância.

“Em síntese, podemos afirmar que a educação de infância veio a ser influenciada de forma decisiva pelas mudanças políticas e sociais dos anos recentes” (Vasconcelos, 2000, p. 98,99).

1.1.2. Depois dos Anos 90

A década de 90 ficou marcada por muitas e significativas alterações no que respeita ao setor da educação de infância.

Em 1994, o Conselho Nacional de Educação convidou João Formosinho a emitir um parecer sobre a situação da EPE em Portugal. Este enunciava alguns parâmetros que estariam a ser prejudiciais a este nível de ensino, nomeadamente, a fragmentação dos serviços por vários ministérios e a falta de coordenação entre eles; a inexistência de uma transição eficaz para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); a predominância de funções assistenciais sobre as educativas; e as diferenças de salários e de condições de trabalho entre os educadores de infância. Este parecer foi muito bem aceite pela opinião pública, pois recomendava que o Estado, para além de apoiar financeiramente a EPE, desempenhasse, em conjunto com as autarquias, um papel mais decisivo no processo de desenvolvimento do sistema desta valência. Nesta altura, a EPE foi colocada em debate público, o que a tornou motivo de interesse nacional (Vasconcelos, 2000, p. 101).

Após a mudança de Governo, em 1995, surgiu o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal. Este deu origem, em fevereiro de 1997, à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar¹, que trouxe orientações políticas para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância. Esta lei considerou a EPE como a primeira etapa da educação básica e definiu objetivos gerais, não apenas relacionados com o desenvolvimento socio-emocional, mas também intelectual e de princípios de cidadania e igualdade de oportunidades.

¹ Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro

Em 1997, foi lançada na comunicação social, uma campanha com o intuito de incentivar as famílias e inscreverem os seus filhos no jardim-de-infância, pois as vantagens para o desenvolvimento das mesmas eram claras. Após a implementação desta medida, verificou-se um aumento consistente na população abrangida pela EPE, no nosso país (Vasconcelos, 2000, p. 104).

Ainda no ano de 1997, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que vieram dar respostas às necessidades dos educadores de infância, bem como, uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que veio determinar que a formação inicial de educadores de infância e de professores de 1.º CEB, passasse a conferir o grau académico de Licenciatura, passando a curso a ter uma duração de 4 anos. Ainda no mesmo ano, foi criado o Instituto Nacional de Acreditação de Professores que veio definir o *Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor*² e o *Perfil Específico de Desempenho*, definido para os Educadores de Infância e para os professores de 1.º CEB³.

Mais recentemente, em 2007, foi publicado o Estatuto de Habilitação Profissional para a Docência⁴ que visou adequar os cursos ao processo de Bolonha. Este veio possibilitar a existência de uma formação única em EPE e Educação Básica, passando a obtenção do grau de Licenciatura a ter a duração de três anos e a posterior obtenção do grau de Mestre a duração de um ano, um ano e meio ou dois anos, consoante os níveis pretendidos sejam, EPE, EPE e 1.º CEB ou 1.º e 2.º CEB, respetivamente.

² Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

³ Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

⁴ Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro.

CAPÍTULO II

Ser Educador de Infância

2.1. O PAPEL DO EDUCADOR

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury, 2004, p. 17).

Os momentos de partilha de saberes entre as crianças e entre as crianças e o educador permitem o desenvolvimento de competências e a extensão do leque de aprendizagens. Tal como refere Gadotti (1999)

“Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição de detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição de não saber tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber” (p. 2, citado por Silva, 2005).

Para desempenhar o seu papel da melhor forma, o educador deve ser uma pessoa recetiva a novas aprendizagens e descobertas. O seu pensamento deve ser o oposto daqueles que consideram que já sabem tudo, pois só assim conseguirão criar situações de aprendizagem cooperativa.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância⁵ na EPE, o educador concebe e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Esta flexibilidade na gestão do currículo deve permitir ao educador ajudar as crianças a desenvolver competências, ao invés de trabalhar abstratamente naquilo que se supõe que as crianças devem saber. Segundo Portugal (s.d.),

“Cabe ao educador a competência de identificar *the cognitive load* inerente às actividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes e carregadas de potencial desenvolvimental, sem formalização de objectivos específicos por actividade mas antes, de acordo com Laevers (2004b), formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar e implicação das crianças”(p. 5).

⁵ Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

O ideal seria formar educadores capazes de pensar no desenvolvimento das crianças, demonstrando sempre grande preocupação com o seu bem-estar e implicação e ao mesmo tempo, tendo em consideração as finalidades definidas para a EPE (Portugal, s.d., p. 5).

A personalidade do educador, as suas atitudes, as suas ações e as suas decisões são fortemente influenciadoras do processo de desenvolvimento das crianças, pois ao educar tornamos visíveis os nossos valores, as nossas atitudes, as nossas ideias e as nossas emoções, transmitindo-as às crianças. A postura do educador perante os outros e o mundo é um aspeto que deve ser tido em consideração, pois pode facilitar ou dificultar os relacionamentos estabelecidos entre as crianças do grupo (Moran, s.d., p. 1).

Ser educador é estar presente e ao mesmo tempo saber estar ausentes, pois as crianças necessitam de espaço para desenvolver a sua autonomia e o seu interesse pela descoberta, bem como, para lidar com situações imprevistas e problemas que surjam. Por outro lado, o educador deve saber quando estar presente, pois é essencial para orientar a criança no seu desenvolvimento.

CAPÍTULO III

Caracterização do Contexto

Neste capítulo, pretende-se caracterizar a instituição de EPE onde desenvolvi o estágio curricular, o grupo de crianças com o qual trabalhei e as práticas exercidas pela educadora cooperante.

A caracterização apresentada contém informações que resultaram da consulta do Projeto Educativo (PE) e do Regulamento Interno da instituição, do Projeto Curricular de Grupo (PCG), assim como, das observações e dos diálogos informais que surgiram ao longo do estágio.

3.1. A INSTITUIÇÃO

3.1.1. A Instituição e o Meio Envolvente

A instituição onde foi realizado o estágio curricular em EPE, localiza-se num meio urbano, designadamente na cidade de Coimbra, numa zona comercial e de serviços.

A referida instituição, foi fundada em 1997, por um grupo de pessoas que tinha o seu posto de trabalho nessa área geográfica, mas só entrou em funcionamento no ano de 1999, com a valência de jardim-de-infância, tendo posteriormente, em 2002, sido criada a valência de creche. Aquando da realização do estágio, a instituição possuía estas duas valências, e embora já tenha integrado a componente de Atividades de Tempos Livres (ATL), esta encontrava-se desativada desde 2007.

A referida instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). De acordo com o Artigo 1.º do Estatuto das EIPSS⁶ estas são

“As constituídas, sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e desde que não sejam administradas pelo estado ou por um corpo autárquico.”

⁶ Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro,

3.1.2. Organização e Dinâmica da Instituição

3.1.2.1. A População e a Equipa Educativa

O corpo discente da instituição era composto, de acordo com o PE (2010/2013), por cento e vinte e sete crianças, distribuídas pelas valências de creche e jardim-de-infância. A valência de creche atendia um total de cinquenta e cinco crianças, sendo que, nove estavam no berçário, vinte e duas na sala de 1 ano e vinte e quatro na sala dos 2 anos. A valência de jardim-de-infância totalizava setenta e duas crianças, estando vinte cinco na sala dos Bibes Verdes (3 anos), vinte e quatro na sala dos Bibes Vermelhos (4 anos) e vinte e três na sala dos Bibes Azuis (5 anos). No período de realização do estágio, o grupo dos Bibes Azuis era composto por dezoito crianças, sendo que cinco tinham mudado de instituição, na sua maioria, pelo facto de os seus pais se terem deslocado de cidade.

A Equipa Educativa era composta por duas educadoras de infância, uma auxiliar de educação e sete ajudantes de ação educativa, que desempenhavam funções na valência de creche e, três educadoras de infância e três ajudantes de ação educativa, que trabalhavam na valência de jardim-de-infância. Uma das educadoras assumia também a função de coordenadora pedagógica.

Existiam ainda funcionários comuns às duas valências, nomeadamente, o presidente e os demais membros da direção, uma escriturária, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha e duas auxiliares de serviços gerais.

3.1.2.2. O Espaço

Segundo o ME (1997), “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p. 31).

Desta forma, o espaço físico da instituição divide-se em espaço interior e espaço exterior.

O espaço interior funciona em dois edifícios distintos. O edifício sede é composto por dois pisos e deste fazem parte um salão de entrada, a secretaria, a cozinha, um refeitório para crianças e outro para adultos, uma sala de jardim-de-infância, duas casas de banho para crianças e uma para adultos, uma sala de reuniões, os serviços de lavandaria e quatro dispensas para arrumação de material. O segundo edifício é também composto por dois pisos, onde se encontram cinco salas de creche (berçário, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos), duas salas de jardim-de-infância (sala dos 3 anos e sala dos 5 anos), dois refeitórios, uma copa, uma copa de leites, quatro casas de banho para crianças e duas para adultos, uma sala de mudas de apoio ao berçário, um vestiário, uma sala de educadoras, uma sala polivalente e duas dispensas.

“O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais” (ME, 1997, p. 39).

Nesta instituição existe espaço exterior em ambos os edifícios. No edifício sede, este é composto por um recinto no qual existem diversos equipamentos, nomeadamente, escorrega, baloiços e caixa de areia. Nele existem também canteiros e um espaço coberto para realizar diversas actividades ao ar livre.

O espaço exterior do segundo edifício é relativamente mais pequeno que o anterior e dispõe também de alguns equipamentos, tais

como, escorrega, uma mini baliza e uma casinha, na qual as crianças podem criar diversas brincadeiras.

3.1.2.3. O Tempo

A instituição visa a adequação às rotinas e necessidades das crianças, organizando o tempo dos funcionários nesse sentido. O seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 19h. Este período destina-se à componente educativa e à componente de apoio à família.

O tempo destinado para a componente educativa ocorre no período da manhã, das 9h às 12h e no período da tarde, das 14h às 16h.

O tempo dirigido à componente de apoio à família divide-se em 3 períodos, nomeadamente, o acolhimento, das 8h às 9h, o período de almoço, das 12h às 14h e o período de final de tarde, das 16h às 19h.

3.1.2.4. Os Recursos Materiais

Relativamente aos recursos materiais, estes estão de acordo com as exigências de segurança e manutenção referidas na legislação afeta, nomeadamente, o Despacho Conjunto nº 258/97, e procuram responder à adequabilidade e necessidade das diferentes faixas etárias. Os equipamentos que fazem parte dos recursos da instituição distinguem-se em três tipos: mobiliário, material didático, de apoio e de consumo e material de exterior.

Sendo o mobiliário diverso e adequado, este atende a características como, mobilidade, polivalência e compatibilidade, o que permite a sua adaptabilidade às diferentes atividades pedagógicas. Todas as salas da instituição se encontram equipadas com materiais didáticos, fundamentais ao desenvolvimento das crianças, tais como, jogos de

construção, jogos de encaixe, puzzles, jogos de regras, dominós, material de contagem e medição, letras móveis, enciclopédias, livros infantis, material de música (pandeiretas, clavas, sinos, xilofone, entre outros), material para experiências (lupa, pinça, entre outros) e material para a realização de jogos simbólicos (fantoques, vestuário e calçado, equipamento de medicina (bata branca, óculos, estetoscópio, agenda, papel para receitas, entre outros).

Relativamente ao material de apoio, a instituição encontra-se equipada com material audiovisual, de reprografia, de secretaria e de informática, nomeadamente, televisores, videogravadores, leitores de DVD e de CD, máquina fotográfica e de filmar, computadores e projetores *Data Show*, entre outros.

A instituição possui também uma carrinha, por vezes utilizada para realizar deslocações e para fazer o transporte de materiais necessários a atividades realizadas no exterior.

3.1.2.5. As Dinâmicas Relacionais

No que respeita à relação com a família, o ME (1997) diz que “...a colaboração dos pais, o contributo dos seus saberes e competências...é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 45).

Assim sendo, a relação com a família das crianças é muito importante para a instituição em questão e, desta forma, existem momentos frequentes de interação entre a instituição e a família.

Tal como afirma Morgado (2001), “os aspetos ligados ao meio familiar e à sua relação com o meio escolar são actualmente considerados como importantes fatores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem-sucedidos” (p. 78).

A interação entre a instituição e a família pode ocorrer através do horário de atendimento semanal, que se encontra a cargo da responsável de cada sala, que nestas sessões deve procurar, junto com a família, encontrar soluções para eventuais problemas ou preocupações, bem como, dialogar com os familiares sobre o processo educativo da criança.

Tal como é referido pelo ME (1997) “a comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões” (p. 45).

Assim sendo, todos os dias de manhã e, ao fim da tarde, é possível que a família da criança contacte com a educadora e com a auxiliar, informalmente e obtenha informações sobre o seu filho/a.

A instituição também promove situações de aprendizagem direta com os familiares das crianças⁷, através de sessões, sobre diversos temas, que estes preparam para desenvolver com o grupo. Os temas escolhidos, estão, normalmente, de acordo com os conhecimentos e interesses da pessoa em questão.

Por outro lado, a instituição cooperante considera as saídas ao exterior uma mais-valia para o desenvolvimento das suas crianças, pois estas proporcionam ricas e diversas situações de aprendizagem. Desta forma, o contacto com o meio e a comunidade envolvente é bastante frequente, sendo que está agendada uma manhã por semana, para efetuar uma saída ao exterior.

⁷ Este tema será abordado no Capítulo V.

3.2. O GRUPO DOS BIBES AZUIS

3.2.1. Caracterização

O grupo dos Bibes Azuis era constituído por um total de dezoito crianças. Destas, oito eram do género feminino e dez eram do género masculino e todas elas nasceram no ano de 2005, à exceção de uma que nasceu em 2006.

Apesar de ser um grupo homogéneo, relativamente à idade, este podia considerar-se um grupo heterogéneo no que respeita às suas características e aquisições, pois apresentava interesses e necessidades muito distintas. Por sua vez, os seus níveis de autonomia, desenvolvimento motor, linguagem e socialização eram também bastante distintos.

Quanto à autonomia, podia considerar-se que o grupo, no geral, se encontrava bem desenvolvido, pois todas as crianças se alimentavam sozinhas, controlavam os esfíncteres e faziam a sua higiene. Além disso, estas demostraram elevados níveis de autonomia, pois conversavam, brincavam e faziam atividades de forma independente.

A nível motor, também todas as crianças apresentavam bom desenvolvimento das competências motoras grossas (correr, saltar, ...), ou seja, as “competências físicas que envolvem os músculos maiores” (Papalia et al., 1999, p. 287), bem como, das competências motoras finas (recortar, rasgar, colar, pintar, dobrar, ...), sendo que estas eram desenvolvidas mais vezes, pois estavam dentro das principais preferências do grupo.

No que respeita à linguagem, todas as crianças se conseguiam expressar e fazer entender, embora ainda existissem algumas dificuldades

ao nível da articulação de frases e palavras, existindo apenas uma criança que era seguida por um terapeuta da fala.

A socialização, ou seja, “o processo através do qual a criança desenvolve hábitos, competências, valores e motivos que os tornam membros responsáveis e produtivos da sociedade” (Kochanska & Aksan, 1995; Kopp, 1982; E.E. Maccoby & Martin, 1983, citados por Papalia et al., 1999, p. 259), revelou-se um parâmetro que necessitou de ser bastante trabalhado no grupo, pois algumas crianças ainda sentiam alguma dificuldade ao nível da resolução de conflitos, do respeito pelo outro, do saber ouvir e esperar, da partilha, do respeito pelas regras, da valorização do outro e em gerir relações com pares.

No contexto da sala de atividades, o grupo revelava interesses bastante distintos. Uns tinham uma forte tendência para brincar na área do faz-de-conta, enquanto outros optavam por fazer construções com legos. Havia ainda algumas crianças que preferiam ver livros e outras que gostavam de fazer trabalhos manuais.

Relativamente às atividades que eram propostas ao grupo, apesar de todos revelarem interesse nas mesmas, reagiam de forma diferente, quer isto dizer que, enquanto uns transpareciam o seu interesse e empenho na atividade, outros não o demonstravam tanto.

De um modo geral, os Bibes Azuis eram um grupo que interage muito bem entre si, e com o exterior, e que revelava muitas capacidades. Era um grupo empenhado e entusiasmado com as diversas situações de aprendizagem que surgiam, o que facilitava todo o seu processo de desenvolvimento e o tornava mais rico e eficaz.

O grupo funcionava muito bem nas diversas atividades, pois as crianças demonstravam muitos conhecimentos e partilhavam-nos entre si de forma espontânea. Os afetos que existiam entre as crianças também

ajudavam muito nas dinâmicas relacionais e eram uma mais-valia na gestão do currículo e, conseqüentemente, no desenvolvimento de cada criança.

3.2.2. As Famílias

A família das crianças do grupo era essencialmente residente ou trabalhadora na área geográfica da mesma.

Para compreender o contexto familiar das crianças, apresento alguns dados, que se encontram no PCG, e que foram obtidos através de um questionário elaborado pela educadora cooperante.

Os pais das crianças deste grupo, na sua maioria, tinham idades compreendidas entre os 35 e os 40 anos. Quanto ao seu grau académico, este estendia-se do 4.º ano do 1.º CEB ao Ensino Superior, sendo que é neste último que se verificava uma maior incidência.

A maioria das famílias inseria-se na classe média e as suas profissões eram muito diversas. Estas variavam entre quadros superiores, tais como, médicos, arquitetos ou engenheiros e profissões não qualificadas, nomeadamente, empregada doméstica e de comércio e auxiliares de serviços gerais.

3.3. O MOVIMENTO ESCOLA MODERNA

A instituição onde foi realizado este estágio, segue o Movimento Escola Moderna (MEM).

Fazendo uma breve referência histórica deste movimento, começo por transcrever o enunciado que aparece em muitas das contracapas das revistas *Escola Moderna*:

“O Movimento Escola Moderna Portuguesa (MEM) é uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperativa dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas

várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de autoformação.

A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descoberta (problemas e projectos) e de criatividade.

Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma acção democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projectos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicação de “contractos” entre professores e suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social.”

De acordo com González (2002, p. 39), através desta definição do MEM é possível verificar a importância que esta associação coloca na formação contínua e cooperativa dos seus profissionais, bem como, a importância que o conhecimento (no sentido de apropriação) tem no conceito de educação.

“O MEM encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional, e como afirma Nóvoa (1996), em personalidades como César Porto, Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e Adolfo Lima, entre outros, que através da descoberta da Escola Nova e de algumas correntes da pedagogia liberal e republicana marcaram a pedagogia portuguesa na primeira metade do século XX” (González, 2002, p. 39),

O ano de 1966 foi considerado um marco para este movimento em Portugal, pois foi o ano em que o MEM se integrou na Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas (FIMEM). Este acontecimento contribuiu para a sua afirmação e para a sua consolidação na década seguinte.

No ano de 1974, começaram a ser publicados, anualmente, boletins relacionados com o movimento, que hoje são conhecidos como as revistas *Escola Moderna*. Estas publicações tinham e têm como principal objetivo ser um veículo de comunicação e instrumento de intercâmbio de experiências entre os profissionais envolvidos no MEM, bem como,

divulgar ao exterior pensamentos e práticas inerentes ao seu método (González, 2002, p. 39).

Depois de conhecermos alguns dos mais importantes marcos históricos que caracterizam o MEM, vejamos algumas das suas particularidades.

Este movimento visa a participação das crianças na gestão do currículo, o que implica responsabilização no planeamento e interajuda nas aprendizagens no decurso dos projetos, bem como, na avaliação.

Niza (1996), diz que os educadores de infância se consideram:

“Promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo e na educação cooperada” (p. 155).

A escola é considerada uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real de cada um e, desta conceção surgem três finalidades formativas, nomeadamente, a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996, p. 141). Estas devem ser incutidas pelos educadores-de-infância, que têm a missão de proporcionar às crianças, momentos que lhes permitam desenvolver as competências essenciais ao seu completo desenvolvimento.

De acordo com o Esquema Organizacional Geral do MEM (Anexo 1), existem três parâmetros que são essenciais, nomeadamente: a organização do grupo, que engloba o planeamento, a avaliação e os mapas de registo; a organização espacial que diz respeito às diferentes áreas que compõem a sala de atividade que seguem este movimento; e a organização diária do tempo que indica os diversos momentos da rotina diária do grupo.

A metodologia do MEM rege-se por uma organização muito própria e, assim sendo, a organização do grupo, do espaço e do tempo são de extrema importância e determinam o seu sucesso. Em cada um destes três parâmetros existem materiais, rotinas e formas de trabalho que permitem o seu funcionamento organizado e o consequente sucesso.

De seguida, irão ser abordados os parâmetros referidos, fazendo uma ponte entre a teoria e o contexto real da instituição onde foi realizado o estágio.

3.4. ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A organização do contexto deve refletir e suportar o desenvolvimento curricular e conduzir as intenções educativas, promovendo interações diversificadas e oportunidades de aprendizagem ativa.

3.4.1. Organização do Grupo

No que respeita à organização do grupo,

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com a criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (ME, 1997, p. 40)

De acordo, com as características e necessidades das crianças, as atividades diárias do grupo podem ser realizadas em grande ou pequeno grupo, a pares ou individualmente.

3.4.1.1. Trabalho em Grande Grupo

Segundo Hohmann e Weikart (2007), “o tempo em grande grupo reúne crianças e adultos por períodos de tempo breves, para trocar informações e fazer actividades enquanto grupo. Esta experiência ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso” (p. 406).

No trabalho em grande grupo, as crianças tinham a oportunidade de construir conhecimentos cooperativamente e, assim aprender a respeitar as opiniões dos outros, bem como, a dividir tarefas e responsabilidades. Esta forma de trabalho era utilizada, na maioria das vezes, para atividades orientadas pela educadora, bem como, na reunião da manhã, nas comunicações e nas reuniões de balanço que são realizadas diariamente.

3.4.1.2. Trabalho em Pequeno Grupo

“O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 375).

Sempre que era proposto às crianças estas escolherem o que queriam fazer e aprender, estas podiam juntar-se em pequenos grupos, para realizar uma atividade comum.

Nesta forma de trabalho, as crianças têm a oportunidade de explorar materiais que noutras situações poderiam não ter.

3.4.1.3. Trabalho a Pares

O trabalho a pares, surgia muitas vezes, quando uma criança começava a realizar uma tarefa e outra criança tinha interesse por essa atividade e se juntava a ela, para ambas a desenvolverem juntas.

Pode também ocorrer quando a atividade o proporcionar, por exemplo, para a realização de um jogo que exija a presença de duas crianças.

3.4.1.4. Trabalho Individual

As crianças tinham a oportunidade de desenvolver as atividades que desejam, individualmente, tendo para tal o apoio dos adultos da sala.

Muitas vezes, apesar de o trabalho ser individual, existiam conversas paralelas e trocas de opiniões entre as crianças.

Estas diversas formas de trabalho podem acontecer todos os dias, pois as crianças têm a oportunidade de escolher o que querem fazer e com quem. A diversidade de organização de trabalho proporciona momentos de aprendizagem distintos e mais significativos.

3.4.2. Organização do Tempo

“O tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (ME, 1997, p. 40).

A organização do dia, segundo Niza (1996, p. 151) e, de acordo com o MEM, ocorre em nove momentos distintos, nomeadamente, o acolhimento, a planificação em conselho, as atividades e projetos, a pausa, as comunicações (de aprendizagens feitas), o almoço, as atividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado), a atividade cultural coletiva e, finalmente, o balanço em conselho.

A semana dos Bibes Azuis era gerida segundo uma agenda semanal (Anexo 2) que organizava a rotina do grupo e que estava de acordo com os momentos acima apresentados.

Os dias começavam com o acolhimento, em conjunto com as crianças dos 2 e 3 anos, momento este, que era assegurado por uma educadora e uma auxiliar. Depois do suplemento da manhã, ou seja, da ingestão de bolachas ou fruta, cada grupo seguia para as respetivas salas.

Já na sala, começava por ser realizada a reunião da manhã, sendo este o primeiro momento no qual as crianças davam os bons dias e partilhavam novidades com todo o grupo. Estas novidades podiam ser

situações vividas pelas crianças, por alguém que lhes é próximo, ou algo novo que viram ou ouviram e queriam partilhar com o grupo. É também a partir destas reuniões e das partilhas das crianças que surgem textos que são posteriormente utilizados na Oficina de Escrita. (Niza, 1996, p. 151)

A reunião da manhã era sempre gerida por duas crianças, os presidentes da semana, com o auxílio da educadora. Era também na reunião da manhã que se tinha uma conversa sobre as atividades que iriam decorrer durante o dia.

Durante a manhã, as atividades e projetos desenvolvidos pelo grupo, aconteciam de forma autónoma. As crianças tinham a liberdade de escolher o que queriam fazer e se desejavam trabalhar individualmente, a pares ou em pequenos grupos.

No final da manhã, depois da arrumação da sala, era guardado um período de tempo para as comunicações⁸. Neste momento, as crianças podiam partilhar com o grupo as atividades que desenvolveram no decorrer da manhã.

No período da tarde, as crianças realizavam uma atividade de acordo com a agenda semanal, que podia ser de trabalho participado. Este promove a construção participada de conceitos, em grande grupo e, nestes momentos, todos trabalham em conjunto para atingir os objetivos.

A última reunião do dia levava a que todo o grupo se reunisse novamente, para conversar e refletir sobre as atividades desenvolvidas e os principais acontecimentos que marcaram o dia.

Todas as tardes de sexta-feira, estavam reservadas para reunir em conselho. Nesta reunião, o educador lia o diário e seguia-se um debate sobre os acontecimentos que foram registados nas diferentes colunas que

⁸ Este tema será abordado no Capítulo V.

o constituem. Desta forma, na Sala Azul era dada a palavra a cada um dos intervenientes e, neste momento, não se procurava um julgamento mas sim ouvir ambas as partes, para clarificar as diferentes posições e chegar a conclusões em conjunto.

3.4.3. Organização do Espaço

Muitas das aprendizagens das crianças ocorrem na sala de atividades, pelo que este espaço deve estar de acordo com as suas necessidades, proporcionando o seu bem-estar.

Na sala Azul, passava-se isso mesmo, o espaço encontrava-se organizado de acordo com as áreas do MEM, mas segundo os gostos das crianças, sendo que estas podiam, sempre que quisessem, dar opiniões de mudança.

“Área é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME, 1997, p. 47).

Segundo Niza (1996), de acordo com o MEM, o espaço estruturava-se em “seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou ateliers na tradição de Freinet), e de uma área central polivalente para trabalho colectivo” (p. 146). Essas áreas são: a biblioteca, a oficina de escrita, o laboratório de ciências, a carpintaria e as construções, as atividades plásticas e outras expressões artísticas e o faz-de-conta (Niza, 1996, p. 147).

Desta forma, a Sala Azul encontrava-se estruturada segundo as áreas acima referidas (Apêndice 1). Cada uma destas estava identificada com o respetivo nome e um número de pregas igual ao número de crianças que podiam estar simultaneamente na área, nas quais as crianças colocavam os seus cartões.

Vejamos agora no Quadro 1, cada uma das referidas áreas e a sua pertinência, segundo o MEM:

Quadro 1 – As Áreas segundo o MEM

Biblioteca	É uma fonte de documentos que serve de apoio a grande parte dos projetos a realizar e que contém livros e revistas que as crianças podem manusear, bem como, trabalhos por elas produzidos (Niza, 1996, p. 147).
Área da Escrita	É composta por uma mesa, onde as crianças podem recorrer a diversos jogos e materiais relacionados com a escrita, tais como, cadernos e quadros, nos quais podem fazer registos escritos. É nesta área que se expõem as várias tentativas de pré-escrita e escrita realizadas na área ou noutro sítio qualquer (Niza, 1996, p. 147).
Área dos Jogos de Mesa	É onde são produzidas construções variadas, improvisadas ou pensadas para servir outros projetos (Niza, 1996, p. 147). Nesta área, as crianças constroem, não só o que idealizam, mas também aquilo que vêm na instituição ou nas saídas que realizam ao exterior.
Área das Ciências/Experiências	É onde se encontram diversos objetos relacionados com o Ambiente Natural, bem como, instrumentos que permitem desenvolver a capacidade de observação e registo. Nesta área, podem ser desenvolvidas atividades de medições e pesagens e pode ser feita a criação e observação de animais (insetos, aves, peixes, coelhos, etc.), roteiros de experiências em ficheiros ilustrados, o registo das variações climáticas (mapa do tempo) e outros materiais de apoio ao registo de observações e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica (Niza, 1996, p. 147).
Área do Faz-de-Conta –	Nesta área as crianças dispõem de um baú com roupas e adereços que as ajudam a criar personagens para realizar brincadeiras de “faz-de-conta” (Niza, 1996, p. 147). Esta encontra-se subdividida em três áreas, nomeadamente, o consultório, o café e o castelo. As duas primeiras, embora tenham um número máximo de crianças para estar em cada uma, funcionam em conjunto, visto que as crianças podem circular entre elas. Nestas, as crianças podem encarnar diversas personagens e explorar diversos utensílios do dia-a-dia. No castelo as crianças têm, para além do próprio castelo, algumas personagens relacionadas com a época medieval, que lhes permitem a recriação de diversas situações, bem como, de dar largas à sua imaginação realizando brincadeiras criativas.

Área da Expressão Plástica e outras Expressões Artísticas	Encontra-se representada por três áreas, nomeadamente, a área da modelagem, a área do desenho/colagem e o <i>atelier</i> . Nestas áreas as crianças têm diversos materiais relacionados com os trabalhos manuais, que podem usar para criar o que idealizam.
Área da Matemática	É composta por um armário que contém jogos didáticos relacionados com a matemática. Estes permitem desenvolver a contagem, o sentido de número, a noção de espaço e de orientação, explorar as figuras geométricas, entre outros.
Computador	Nesta área, através da realização de jogos lúdico-didáticos, as crianças podem desenvolver atividades relacionadas com todas as Áreas de Conteúdo, nomeadamente, a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação e o Conhecimento do Mundo, recorrendo às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).
Área Polivalente	Esta área é composta por um conjunto de mesas e cadeiras que servem todo o tipo de encontros coletivos de grande grupo, nomeadamente a reunião da manhã, a reunião de conselho, as comunicações e outros encontros coletivos. Esta permite a adaptação para realizar diferentes atividades, que podem ser executadas em grande ou pequeno grupo, a pares ou individualmente. Quando as crianças se encontram nas áreas da matemática, das expressões artísticas e da biblioteca, ou eventualmente noutra área, as suas atividades podem ser desenvolvidas na área polivalente.

3.4.4. Os Instrumentos de Trabalho

“São os instrumentos de trabalho que organizam a vida na sala de actividades...” (Vasconcelos, 1997, p. 111).

Na Sala Azul, os instrumentos de trabalho a que o grupo recorria diariamente, apesar de serem concebidos com a ajuda da educadora, contavam também com a participação ativa das crianças, pois estas eram as responsáveis pela sua correta utilização, com supervisão da educadora.

Os instrumentos de trabalho utilizados no dia-a-dia deste grupo eram:

Tabela de Presenças e Calendário

A tabela de Presenças, segundo Niza, (1996),

“Serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana. Os ritmos de presenças alternados com ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (p. 150).

Cada criança tinha a responsabilidade de, durante o decorrer da manhã, marcar a sua presença na tabela (Apêndice 2).

Mapa de Tarefas

“É constituído por um quadro de pregas encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas (mesas, limpar sala, almoços, arrumar oficina, etc.) alinhados horizontalmente. Nas pregas, sob a designação de cada tarefa, são inseridas linguetas de cartolina com o nome dos alunos responsáveis pelas tarefas respectivas” (Niza, 1996, p. 150).

Na sala dos Bibes Azuis, este era composto por oito tarefas. O grupo encontrava-se organizado em pares para a realização das mesmas, pares esses que também são utilizados para a organização das crianças, nas saídas ao exterior.

Na base do Mapa de Tarefas (Apêndice 3) encontravam-se os responsáveis pela Área dos Jogos de Mesa e Chão, seguidamente, pela Área da Matemática, depois pela Biblioteca, de seguida pela Área da Escrita e, posteriormente, pelo Cantinho da Natureza. Estas tarefas passavam por manter as respetivas áreas arrumadas e os seus materiais organizados. As outras duas tarefas eram o registo diário do tempo e os presidentes. Estes eram responsáveis por gerir a reunião da manhã, a reunião de balanço e a reunião de conselho. No final de cada semana, os pares de crianças rodavam, no sentido dos ponteiros do relógio, para que todos desempenhem as diferentes tarefas.

Mapa de Atividades

Segundo Niza (1996), o Mapa de Atividades (Apêndice 4)

“É constituído por um mapa de duas entradas, onde na coluna da esquerda se alinham verticalmente os nomes dos alunos e na linha horizontal superior se ordenam as atividades directamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas” (p. 148).

Cada criança sabia que quando queria ir para uma área, devia dirigir-se primeiro ao Mapa de Atividades e colocar uma “bolinha” toda preenchida na área para onde pretendia ir. Se eventualmente a área pretendida já tivesse o número máximo de crianças, esta devia colocar uma “bolinha aberta”. Por sua vez, se entretanto esta conseguisse ir para a área, por um dos seus amigos ter saído, devia ir junto do Mapa de Atividades e preencher a bolinha por dentro.

Este instrumento era também alvo de uma avaliação por parte do grupo, de forma a permitir constatar se uma determinada criança se encontra a desenvolver atividades sempre na mesma área e se está demasiado tempo sem ir para outra área. As crianças como já estavam com a rotina assimilada, faziam esta avaliação muito bem e muitas vezes eram elas próprias que chamam a atenção da educadora para determinadas situações.

Diário

O diário (Apêndice 5) é uma folha que pode ter dimensões variáveis, mas que nunca deve ser inferior a 90x60 cm, e que se encontra dividida em quatro colunas. Nas duas primeiras, devem ser registados os aspetos positivos e negativos, da educadora e das crianças, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana, sob os títulos “gostei” e “ não gostei”. A terceira coluna, destina-se ao registo das atividades mais significativas para o grupo e é encabeçada pela palavra

“fizemos”. A quarta coluna supõe o registo das sugestões, aspirações e projetos a realizar e é iniciada por “queremos fazer” e é sempre a primeira a ser preenchida (Niza, 1996, p. 150).

Na reunião de conselho, o grupo analisava o diário da semana, onde os presidentes, com o auxílio da educadora, analisavam cada coluna, davam opiniões, encontravam soluções, verificavam o que fizeram e mencionavam aquilo que pretendiam continuar a fazer ou aquilo que queriam fazer de novo, preenchendo a quarta coluna do novo Diário, pertencente à semana seguinte.

De acordo com Niza (1996),

“Nas três primeiras colunas assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional dos valores. E a quarta coluna ajuda a planejar actividades educativas futuras. Assim se caminha da avaliação para o planeamento, como convém ao processo formativo” (p. 150)

Mapa do Tempo

O Mapa do Tempo (Apêndice 6) é composto por um quadro com os dias do mês e, em cada um, as crianças têm um quadrado onde desenham o estado do tempo. No final do mês, este era explorado, trabalhando assim outras áreas de conteúdo e fazendo a sua articulação.

Tabela das Idades

A tabela das idades (Apêndice 7) constava num quadro dividido em 3 colunas (4, 5 e 6 anos). Em cada coluna, encontravam-se as fotografias das crianças, consoante a sua idade. As fotografias eram móveis, assim, quando uma criança fazia anos, esta devia, perante o grupo, mudar a sua fotografia para a coluna seguinte.

Mapa de Aniversários, Meses e Estações do Ano

Neste instrumento (Apêndice 8), encontravam-se os meses do ano, nos quais eram marcados os aniversários das crianças e onde estavam presentes também as estações do ano. Estas estavam representadas através do planeta Terra, que para representar o Verão se equipava com uns óculos de sol, para a Primavera com flores, para o Outono com folhas e para o Inverno com um cachecol. O planeta, girava consoante os meses passavam e o acessório mudava no dia em que inicia a nova estação do ano.

Cartões para circular pelas Áreas

Para uma eficaz organização da sala de atividades, cada criança possuía um cartão (Apêndice 9), que lhe permitia circular pela sala. Se uma criança não tivesse o seu cartão, não poderia brincar nas áreas da sala de atividades. Existem também, cartões para visitantes, disponíveis para quem fosse à sala e se juntasse às brincadeiras do grupo.

CAPÍTULO IV

Antes de Iniciar as Descobertas com os Bibes Azuis

Neste capítulo são abordados dois temas que se revelaram fundamentais para iniciar a caminhada com os Bibes Azuis, nomeadamente, uma análise dos documentos orientadores da minha prática pedagógica e uma reflexão sobre o conceito de observação e a sua importância no contexto educativo.

4.1. OBSERVAR...PARA CONHECER OS BIBES AZUIS

O processo de observação é um momento muito importante, pois é nele que temos o primeiro contato com o grupo.

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 1997, p. 25)

Este processo de observação permitiu-me começar a conhecer o grupo, saber quais os seus interesses, quais as atividades que realizavam com mais frequência, quais as relações que estabeleciam entre si e com a educadora cooperante, bem como, assimilar a sua rotina diária, de modo a poder intervir de acordo com a mesma.

Segundo Estrela (1994), o educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (p. 26).

O meu primeiro objetivo desta observação foi esse mesmo, observar o melhor possível o dia-a-dia do grupo, para poder iniciar a minha intervenção da forma mais correta e mais adequada ao mesmo.

Segundo Hohmann e Weikart (2004), através da observação da criança, “é possível aprender acerca das coisas específicas que interessam a cada uma” (p. 116). Assim, é mais fácil tomar decisões sobre o melhor

caminho a seguir para que o objetivos estabelecidos para o grupo sejam atingidos.

A observação que realizei nesta prática educativa, define-se como participante, pois tal como refere Estrela (1984, p. 31), a observação define-se como participante quando o observador entra na vida do grupo que está a ser observado. O grupo sabia o porquê de eu estar na sua sala, sabia que lá estava para aprender com a educadora cooperante, com eles e com toda a comunidade educativa e de alguma forma, não era uma mera intrusa na sala, pois fui auxiliando e “brincando” com as crianças, durante o processo de observação.

“Observar as crianças é algo que os adultos que ensinam e cuidam de crianças podem fazer todos os dias” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 116).

Apesar de serem destinadas para observação apenas três semanas, este processo estendeu-se a todo o estágio, pois a observação deve estar implícita nas práticas educativas dos educadores.

4.2. DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para fazer a gestão curricular, os educadores dispõem de documentos orientadores, sendo que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* “constituem uma referência comum a todos os educadores da Rede Nacional da Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa” (ME, 1997, p. 13).

De acordo com o documento referido, o desenvolvimento curricular, que tem o educador como principal ator, deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente

educativo, as áreas de conteúdo e a continuidade e intencionalidade educativas (ME, 1997, p. 14).

Os objetivos gerais são os enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar⁹, a organização do ambiente educativo compreende a organização do grupo, do espaço, do tempo e do estabelecimento educativo e a relação com os pais e outros parceiros educativos. No que respeita às áreas de conteúdo, estas são a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão/Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Finalmente, a continuidade educativa refere-se à importância de partir daquilo que as crianças já sabem, criando assim condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes e a intencionalidade educativa diz respeito à necessidade de os educadores adaptarem a sua prática às necessidades das crianças (ME, 1997, p. 14).

As OCEPE consistem assim num conjunto de princípios que apoiam o educador nas decisões sobre a sua prática e que o ajudam a conduzir o processo educativo das crianças. Estas são imprescindíveis na gestão do currículo, pois através delas é possível definir claramente as situações que se devem proporcionar às crianças para que estas desenvolvam as competências essenciais e atinjam os objetivos pretendidos (ME, 1997, p. 13).

Mais recentemente, surgiu um outro documento que se baseia nas OCEPE, as *Metas de Aprendizagem*.

“A definição de metas finais para a educação pré-escolar, contribui para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no

⁹ Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro.

jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador.”
(ME, s/d)

Estas encontram-se organizadas segundo as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE, mas a sua organização interna tem especificidades, na medida em que, nas diferentes áreas foram adotados domínios definidos para todo o ensino básico. Esta reorganização visa estabelecer uma sequência das aprendizagens facilitadora da continuidade entre a EPE e o 1.º CEB, pois esta apresenta agora objetivos que devem ser alcançados, tal como, já existia no 1.º CEB.

Durante a minha prática estes dois documentos foram essenciais na realização das minhas planificações e para organizar as minhas intervenções.

CAPÍTULO V

As Descobertas com os Bibes Azuis

Neste capítulo, encontram-se desenvolvidos cinco temas relacionados com a prática pedagógica exercida neste estágio em EPE.

Primeiramente, surge uma fundamentação sobre as minhas opções educativas, na qual abordo a planificação, de acordo com o MEM e, de seguida, sobre a Avaliação na EPE, fazendo referência ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Posteriormente, é realizada uma abordagem acerca de três temas que se revelam pertinentes por estarem associados à minha prática, sendo estes: Aprender com as Famílias...Experiências Fantásticas; Autonomia...uma Grande Mais-Valia e Fazer...para Mostrar...e Explicar;

5.1. AS MINHAS OPÇÕES EDUCATIVAS PARA DESCOBRIR COM OS BIBES AZUIS

A minha prática pedagógica enquadrou-se na pedagogia ativa, que conduziu a uma pedagogia da participação, na qual se verificou a escuta, o diálogo e a negociação (Oliveira-Formosinho, et al., 2007, p. 27).

“A pedagogia participativa é, na essência, a criação de espaços – tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitam à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, et al., 2007, p. 8).

Ao longo de todo o estágio, aprendi a gerir o grupo, tornando as próprias crianças gestoras da sua aprendizagem. Desta forma, as áreas da sala foram essenciais, pois compreendi que é possível ensinar as crianças a usufruir delas de forma pedagógica, sendo para tal, necessário “ensiná-las” a brincar nas mesmas.

Este estágio passou por três fases distintas. Depois das semanas de observação, comecei a planificar e desenvolver atividades pontuais com

o grupo. Esta fase foi importante, na medida em que me transmitiu a serenidade e confiança necessária para, mais tarde, gerir o grupo durante o dia inteiro.

As atividades surgiam da minha escuta e observação e o que se pretendia fazer, era primeiramente discutido em grupo pois, tal como refere Oliveira-Formosinho et al. (2007), deve-se “pensar a criança como ser participante e não como um ser em espera de participação” (p. 13).

“A criança é reconhecida por Montessori como um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo” (Oliveira-Formosinho et al. 2007, p. 107).

Quando planificava e, estando a seguir a metodologia do MEM, procurava que a criança tivesse a liberdade necessária para fazer as suas descobertas. Por outro lado, preocupava-me com o desenvolvimento das suas potencialidades, pois segundo Montessori (citada por Oliveira-Formosinho et al., 2007) “a criança é o ser que reserva em si as melhores potencialidades, as quais precisam ser despertadas para melhor desenvolvimento da pessoa” (p. 106).

Segundo Pais e Monteiro (2002), “não há receitas para planificar” (p.34). A planificação não tem um modelo único e, desta forma, cada educador terá o seu.

Para planificar as atividades do estágio, utilizei uma tabela com cinco colunas, a primeira destinada à calendarização, a segunda aos objetivos, a terceira às áreas de conteúdo envolvidas, a quarta às estratégias utilizadas e a última aos recursos necessários (Apêndice 10).

Em algumas planificações constava ainda uma coluna para a avaliação e no topo da tabela, em todas as atividades, registei a contextualização da mesma, pois se as atividades forem contextualizadas serão mais eficazes para o grupo. Finalmente, reservei um espaço para o

registo de observações sobre o desenvolvimento da atividade, focando os aspetos positivos e negativos, a envolvimento do grupo e os objetivos alcançados. Esta estrutura foi utilizada ao longo de todo o estágio, pois transmitia-me segurança e consistência na minha prática.

Os objetivos apresentados foram sempre pensados em função do grupo, pois estes definem aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, depois de concluída a atividade.

Uma característica que deve acompanhar qualquer planificação é a sua flexibilidade, pois muitas vezes é necessário agir na imprevisibilidade. A planificação é um guia da ação educativa e não um instrumento rígido que tem que ser cumprido obrigatoriamente. Uma atividade que se encontra devidamente planificada, pode sofrer alterações que se mostrem pertinentes, por serem mais vantajosas para o grupo.

5.2. O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS

“Avaliar é um processo que implica intervenções adequadas às crianças e ao grupo. Este processo é contínuo e assenta na observação da criança e dos seus progressos, sustentando a planificação e o reajustamento da prática educativa” (Avaliação na Educação Pré-Escolar¹⁰).

Ao avaliarem, os educadores estão a criar oportunidades de mudança, que serão essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois de acordo com o ME (1997) “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27).

¹⁰ Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011

De seguida apresento uma abordagem teórica sobre o instrumento de avaliação SAC e, posteriormente, exponho a forma como o utilizei para avaliar os Bibes Azuis.

De acordo com Portugal (s.d.), o SAC é “um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (p.6).

Este é inspirado no trabalho de Laevers et al. (1997) e integra: a realidade e as OCEPE, indicadores de qualidade contextuais (meios), processuais (implicação e bem-estar emocional) e desenvolvimentais (objetivos ou competências a desenvolver na EPE, bem como, a participação efetiva das crianças no desenvolvimento do currículo e na avaliação (Portugal, s.d., p. 6).

O pensamento de Vygotsky é também tido em conta neste sistema de avaliação, pois o SAC considera que a orientação do bem-estar emocional e implicação não dependem somente da criança como ser isolado mas do contexto em que esta está inserida (Portugal e Laevers, 2010, p. 11)

O SAC pretende assim, ser um instrumento sólido para os educadores realizarem a avaliação e o desenvolvimento do currículo. A sua utilização permite um desenvolvimento mais eficaz do mesmo e tem ajudado os estagiários da área, a construir uma visão mais clara sobre o funcionamento do grupo de crianças em geral. Este instrumento permite ainda a identificação de aspetos que requerem intervenção e de crianças que necessitam de uma atenção especial.

De uma forma geral, o SAC permite determinar problemas e traçar um caminho para a sua resolução, maximizar a qualidade educativa e avaliar as crianças melhorando assim o seu processo educativo.

Este instrumento de avaliação encontra-se estruturado em três fases distintas, nomeadamente, a avaliação geral do grupo - implicação e bem-estar, a análise e reflexão em torno do grupo e contexto e a definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto educativo em geral.

5.2.1. Avaliação Geral do Grupo - Implicação e Bem-Estar

A primeira fase considera os níveis de bem-estar e implicação do grupo, de forma a efetuar um diagnóstico geral da situação do grupo.

Laevers et al. (1997, 2005b, citado por Portugal e Laevers 2010), define bem-estar emocional como

“um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que tem em auto-conceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida” (p. 20).

Para a avaliação do bem-estar emocional devem ser tidos em conta alguns indicadores, tais como, a abertura e recetividade, a flexibilidade, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio. Embora estes sejam uma referência para a avaliação dos níveis de bem-estar emocional, não é necessário que todos estes indicadores estejam presentes ao mesmo tempo. (Portugal e Laevers, 2010, p. 21, 22)

A escala de bem-estar emocional compreende cinco níveis distintos, que são: 1- Muito Baixo, 2- Baixo, 3- Médio/Neutro ou Flutuante, 4- Alto e 5- Muito Alto (Portugal e Laevers, 2010, p. 22, 23).

Relativamente à implicação, Laevers (1994b, citado por Portugal e Laevers, 2010) define-a como “uma qualidade de actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (p. 25).

Os níveis de implicação estão diretamente ligados com o contexto em que a criança se encontra. Quer isto dizer que aquilo que as condições ambientais envolventes provocam na criança, se reflete na sua implicação e se assim é, torna-se possível avaliar a qualidade do contexto educativo através dos níveis de implicação das crianças.

Desta forma, é possível dizer que a implicação não depende da criança como um ser individualizado, mas sim da sua interação com o meio envolvente. Os indicadores que permitem avaliar a implicação da criança são a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação.

Tal como o bem-estar emocional, também a implicação tem cinco níveis: 1 (Muito baixo) – Ausência de Atividade; 2 (Baixo) – Atividade Esporádica ou Frequentemente Interrompida; 3 (Médio) – Atividade mais ou menos Continuada ou Atividade sem Grande Intensidade; 4 (Alto) – Atividade com Momentos Intensos; 5 (Muito alto) – Atividade Intensa e Continuada (Portugal e Laevers, 2010, p. 28, 29).

5.2.2. Análise e Reflexão em torno do Grupo e Contexto

A segunda fase procura as razões para os resultados obtidos na fase anterior. Desta forma, primeiramente deve haver uma reflexão com posterior registo dos aspetos que agradam e que preocupam relativamente grupo e, de seguida, são apurados os fatores que estão a contribuir para os níveis de bem-estar e implicação.

Nesta fase, compete ainda ouvir as crianças em relação aos aspetos positivos e negativos acerca do jardim-de-infância, bem como os seus interesses ou desejos e finalmente devem-se evidenciar informações importantes relativamente às características da família e comunidade e a

aspetos do Projeto do Agrupamento/Instituição (Portugal e Laevers, 2010, p. 81:105).

5.2.3. Definição de Objetivos e Iniciativas

A terceira fase sustenta-se em tomadas de decisão que devem ter como suporte reflexões e apreciações críticas relativamente às variáveis contextuais analisadas na segunda fase.

Nesta fase, os educadores consciencializam os pontos fortes do contexto que devem ser preservados, bem como, os pontos fracos que necessitam de uma análise e posterior mudança. É nesta fase que devem ser definidos objetivos e desenvolvidas ações com vista ao melhoramento da oferta educativa, ao clima do grupo, ao espaço para iniciativa, à organização e ao estilo do adulto. Essas ações devem ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e para tal é importante os educadores as ouçam, pois através dessa escuta poderão surgir intervenções e projetos que sejam uma vantagem para elas.

Neste sentido, compete ao educador ser um mediador que relacione as crianças com os materiais e com a forma como podem brincar nas áreas, bem como, ser um observador assíduo das atividades iniciadas pelas crianças, relacionando-as com as orientações curriculares e o desenvolvimento de competências (Portugal e Laevers, 2010, p. 106:108).

5.3. O SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS NA SALA DOS BIBES AZUIS

5.3.1. Implicação e Bem-Estar dos Bibes Azuis

Iniciei a primeira fase do SAC, tendo como suporte a ficha 1G (Apêndice 11) e selecionando as crianças aleatoriamente. Comecei por

procurar nas suas ações, indicadores de bem-estar emocional e implicação que me ajudassem a avaliá-las. Neste sentido, fiz um registo prévio da atividade que a criança estava a executar e, posteriormente, registei as minhas observações: se a criança terminava a tarefa ou não, se demonstrava concentração e empenho ou se estava constantemente distraída, se interrompe a atividade, entre outras. Procurei também avaliar a postura e expressão da criança, de forma a caracterizar o seu bem-estar emocional, referindo a vitalidade transparecida, a expressão feliz ou mais neutra, o agrado ou desagrado com a tarefa e se estavam confiantes no que faziam.

No final atribui a quatro crianças níveis altos, pois estas pareciam usufruir bem na sua permanência no jardim-de-infância. A duas das crianças atribui nível intermédio, pois estas suscitaram-me algumas dúvidas no decorrer da avaliação, devido à existência de alguma neutralidade nos seus rostos.

A segunda semana de observações, das mesmas crianças (Apêndice 12), revelou-se mais acessível, pois senti maior segurança no registo das observações, bem como, se revelou mais fácil a atribuição imediata dos níveis de bem-estar emocional e de implicação.

Relativamente aos níveis atribuídos, apenas a uma criança atribui um nível no qual se considera que esta funciona em níveis tendencialmente baixos, ou que é uma criança que suscita dúvidas. Neste caso, o fator que mais influenciou a minha classificação foi esta criança estar constantemente distraída, não terminando a atividade iniciada e simultaneamente não transparecer conforto ou desconforto em relação ao contexto envolvente. Quanto às restantes cinco crianças, atribuí níveis nos quais se considera que a criança, claramente, parece usufruir positivamente da sua permanência no jardim-de-infância, sendo assim

considerados níveis altos. De uma forma geral, todas estas cinco crianças se mostraram motivadas na tarefa que desenvolviam e ao mesmo tempo a sua postura e expressão demonstravam interesse e satisfação.

5.3.2. Análise e Reflexão em torno dos Bibes Azuis

Depois de uma reflexão sobre a Avaliação da Implicação e do Bem-Estar dos Bibes Azuis, iniciei a 2.ª Fase através do preenchimento da primeira tabela (Apêndice 13). Esta dizia respeito ao que me agradava e desagradava em relação ao grupo e não foi difícil definir algo relevante. Depois de uma reflexão sobre o contexto físico e interpessoal, destaquei o facto de as atividades desenvolvidas irem ao encontro dos interesses das crianças, a organização da sala ser apelativa e a motivação que é dada às crianças através da interação adulto-criança. Quanto ao que me desagradava foquei a tendência de algumas crianças para irem sempre para a mesma área e a existência de “lutas” que por vezes têm início dentro da sala.

Posteriormente, na segunda tabela desta fase (Apêndice 14), refleti sobre os tópicos que aí constavam para fundamentar os elevados níveis de bem-estar emocional e implicação. Não me foi possível relacionar nenhum dos tópicos como fator de baixos níveis de bem-estar ou implicação, até porque as crianças que foram assinaladas com níveis intermédios na ficha 1G, foram aquelas que me transmitiram alguma neutralidade no que respeitava ao seu bem-estar emocional e a implicação na atividade não se encontrava no seu auge.

A terceira tabela (Apêndice 15) remetia para a opinião das crianças sobre o que lhes agradava e desagradava no jardim-de-infância, bem como, para os seus interesses e desejos em ter algo inexistente no jardim-de-infância. Para o preenchimento desta tabela, foi realizada uma

entrevista a cada criança que estava a ser avaliada. Estas entrevistas ocorreram, com o auxílio de um gravador, na sala de acolhimento, para que as crianças não se influenciassem com a observação da sala de atividades ao dar a sua resposta. Com a utilização deste instrumento, foi possível verificar toda a expressão e postura das crianças no momento da entrevista, o que se verificou ser uma mais-valia para uma posterior análise dos dados recolhidos. As respostas dadas pelas crianças foram bastante diversificadas e foi possível constatar que o que mais agrada a uma criança pode ser o que desagrada outra. Quanto aos desejos e interesses existiram respostas mais fantasiosas, enquanto outras pretendiam complementar algumas áreas com mais equipamentos.

Finalmente, na quarta tabela da ficha 2G (Apêndice 16) remete para uma reflexão sobre as características/recursos da comunidade e família e sobre o Projeto da Instituição, avaliando a influência dos seus parâmetros na avaliação das crianças.

Com a conclusão desta etapa foi possível verificar que esta complementa a primeira, pois remete para a reflexão dos dados recolhidos na primeira fase, relacionando-os com o contexto da criança, nomeadamente com o espaço físico e com as relações que estabelece.

5.3.3. Definição de Objetivos e Ações a desenvolver

Nesta fase, tive em grande consideração as opiniões das crianças. Inicialmente procurei fazer uma reflexão que me ajudasse a pensar em medidas que as ajudariam a sentir-se melhor no jardim-de-infância, o que consequentemente, aumentaria os níveis de bem-estar emocional e implicação.

Desta forma, ao preencher a tabela correspondente (Apêndice 17), os objetivos estabelecidos foram: modificar alguns comportamentos entre

as crianças; melhorar alguns espaços, com novos materiais, de acordo com os interesses das crianças; valorizar algumas áreas da sala, “ensinando” as crianças a brincar na mesma; e valorizar os comportamentos positivos para que estes aumentem.

Para que estes objetivos fossem alcançados defini intenções de mudança, tais como: enriquecer e diversificar a área das ciências e a área do faz-de-conta, essencialmente o consultório; inovar a forma de utilização da plasticina; ajudar as crianças a determinar alternativas para a forma como resolvem os conflitos; continuar a incentivar o trabalho autónomo das crianças; junto com as crianças definir regras necessárias para o bom funcionamento da sala; e continuar a valorizar os comportamentos positivos das crianças, tentando se possível, ignorar certos comportamentos menos positivos.

Ao longo da implementação do SAC, pensei sobretudo na criança e no que a faria sentir melhor, não só a nível material, mas principalmente a nível social e emocional, pois de acordo com Portugal e Laevers (2010)

“Trabalhar em educação de infância não exige apenas formação científica e pedagógica, academicamente bem suportada, exige também, como se percebe na utilização do SAC, intuição e características pessoais de atenção ao outro, de saber ouvir, de dar espaço à expressão do outro, de atender a outras perspectivas, ser flexível, respeitar” (p.145)

5.4. APRENDER COM AS FAMÍLIAS...EXPERIÊNCIAS FANTÁSTICAS

“Os saberes dos filhos constroem-se a partir dos saberes dos pais” (ME, 2002, p. 20).

Como afirma o ME, os saberes dos pais podem ser uma mais-valia no desenvolvimento educacional dos seus filhos. Neste sentido, o educador desempenha um papel fundamental, na medida em que é um

dos principais elementos que tem a oportunidade de desenvolver a relação entre a escola e a família. Este deve ver a família como um parceiro educativo na educação das crianças, incentivar a sua participação no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (ME, 1997, p. 22).

“A colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997, p. 45).

Desta forma, no jardim-de-infância onde decorreu o meu estágio, a comunicação com as famílias das crianças era muito acentuada, o que permitia que estas para além de acompanhar todo o processo de desenvolvimento da criança, também participassem ativamente no mesmo, pois tal como é referido pelo ME (1997), os familiares têm a oportunidade de participar nas atividades educativas que são planeadas pelo educador, ou eles próprios planeiam em conjunto com o educador uma sessão para o grupo (p.45).

De seguida, apresento duas visitas de familiares à sala dos Bibes Azuis, a fim de, partilhar novas aprendizagens.

5.4.1. Para que servem os Mapas...

O pai de umas das crianças foi à sala. Este é topógrafo e foi mostrar alguns mapas de locais próximos de nós e outros mais distantes.

Para abordar este tema com o grupo, o pai optou por utilizar uma apresentação em *PowerPoint*, previamente vista pela educadora cooperante para se certificar que a linguagem estava acessível.

Ao ver alguns mapas, surgiu um diálogo sobre a sua finalidade, surgiram algumas ideias prévias e, em grande grupo, chegou-se à

conclusão que os mapas servem para conhecermos melhor os espaços, ou seja, o mundo em que vivemos e que também servem para localizar um lugar mais distante e para nós nos localizarmos no espaço.

De seguida, as crianças sentaram-se nas mesas e fizeram uma ficha de trabalho trazida pelo convidado. Esta consistia em construir o mapa da escola através da união de pontos numerados. Rapidamente, ao terminarem a sua tarefa, as crianças identificaram o local, pois relacionaram o seu desenho com o mapa mostrado anteriormente.

Durante toda a sessão o grupo manifestou bastante atenção e interesse, colocando questões pertinentes. Por sua vez, o pai mostrou um enorme prazer no que estava a fazer, bem como, uma inquestionável dedicação, tanto ao preparar a sessão, como ao coloca-la em prática.

5.4.2. Viagem à Alemanha...

A mãe de umas das crianças foi à sala. Esta nasceu e viveu alguns anos da sua infância na Alemanha, sendo assim, a pessoa indicada para partilhar com o grupo novas aprendizagens sobre este país.

Depois de partilhar curiosidades sobre o país, a mãe mostrou a bandeira e algumas imagens dos monumentos mais conhecidos do mesmo. O grupo observou atentamente todas as imagens e trocou comentários com a convidada, fazendo algumas questões. De seguida, esta ensinou-nos algumas palavras em alemão, nomeadamente, “bom dia”, “boa tarde” e “adeus”, bem como, as cores, os números e o alfabeto. Este momento foi muito divertido, pois as crianças ficaram fascinadas com a pronúncia alemã, havendo ainda tempo para satisfazer algumas curiosidades, acerca da tradução de outras palavras.

Este momento espelhou a interação entre a instituição e a família e foi possível ver a forma entusiasta e radiante com que todo o grupo desfrutou daquele instante de partilha.

5.5. A AUTONOMIA...UMA GRANDE MAIS-VALIA

Foi no final do século XIX que surgiu com maior evidência um movimento de defesa da autonomia da criança, como sendo uma dos principais objetivos do ensino/educação. Pedagogos como Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) e Claparède (1873-1940), entre muitos outros, fizeram nesta época diversas propostas educativas neste sentido (Alarcão, 1996, p. 66).

Para desenvolver a autonomia, Dewey, cuja teoria se sintetiza pela expressão “aprender fazendo” (learning by doing), dizia que a criança deveria “ser colocado em situações de aprendizagem directa (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; procurar descobrir, por si próprio, a solução dos problemas e esforçar-se para ordenar correctamente, em seu espírito, as conclusões a que chegasse (Rocha, 1988, p. 65, citado por Alarcão, 1996, p. 66).

Segundo Zabalza (2001), “talvez o aspecto mais saliente das crianças pequenas seja o da necessidade de autonomia. Encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia...” (p. 125).

A autonomia faz parte do processo de aprendizagem e “o conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (ME, 1997, p. 38). Este conceito associa-se muitas vezes à criatividade e responsabilização, pois segundo o ME (1997), “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem

formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (p. 38).

Por outro lado, também nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, encontramos referências ao conceito de autonomia da criança. Mais especificamente na Área de Formação Pessoal e Social, há uma relação entre autoconceito positivo e autonomia, na medida em que para o ME (1997), “este processo de autoconceito positivo supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente independentes e autónomos” (p. 53).

Ainda segundo o ME (1997) “adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ir dominando determinados saber-fazer – vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, etc., - e também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição – jogos, tintas, pinceis, lápis...” (p. 53).

Desta forma, uma base progressiva da autonomia compreende a apropriação do espaço e do tempo que permitirá à criança aprender a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões. Por outro lado, o processo de desenvolvimento pessoal e social da apropriação de responsabilidades decorre de uma partilha de poder entre crianças e educador, que beneficia a construção da autonomia (ME, 1997, p. 53).

Na rotina, segundo o Movimento da Escola Moderna, existe um tempo destinado ao trabalho autónomo/projeto. Neste tempo, as crianças trabalham nas áreas da sala e desenvolvem atividades e projetos com o apoio discreto, mas atento do adulto. Este tipo de trabalho tem, no entender da instituição, inúmeras vantagens pois permite à criança adquirir autonomia para explorar os materiais e equipamentos que

desejar, efetuando escolhas conscientes e espontâneas sobre o que quer fazer e aprender.

O MEM é um movimento educacional característico da escola democrática e da relação educador-criança menos hierarquizada. Desta forma, o desenvolvimento da autonomia é mais favorecido, graças à maior oportunidade de trocas entre as crianças e ao desenvolvimento de relações cooperativas.

Na Sala Azul, todas as semanas, uma criança devia levar uma história preparada de casa, para apresentar ao grupo. Foi muito interessante ver como as elas encaravam estes momentos, pois sentiam que tinham uma responsabilidade e um objetivo a cumprir. Ao desempenharem o papel de líderes do grupo, as crianças desenvolviam as suas capacidades de autonomia e liderança. Depois da apresentação, havia um momento destinado a questões sobre a história que foi contada. Estas podem ser sobre a história em si, sobre os materiais utilizados para realizar a apresentação, sobre a forma como foram concebidos esses materiais e sobre quem foram as pessoas que ajudaram a criança na tarefa, entre outras.

5.6. FAZER...PARA DEPOIS MOSTRAR...E EXPLICAR

Como já foi referido anteriormente, um dos momentos da organização do tempo, segundo o MEM, é o tempo das comunicações. Depois de desenvolverem uma atividade autonomamente, as crianças são incentivadas a fazer um registo dessa mesma atividade e, posteriormente, partilham-na com o grupo.

Segundo Niza (citado por Peças, 2007), “a comunicação não é os outros ouvirem o que eu tenho para dizer, mas os outros poderem dizer o que entenderam da minha intervenção” (p. 65).

Numa comunicação não basta ouvir a criança relatar o que foi feito, é necessário ir mais além, ou seja, fazer a criança e o próprio grupo refletir sobre o trabalho realizado, sobre o caminho percorrido, sobre as técnicas utilizadas e principalmente, sobre as novas aprendizagens. É importante que as crianças deem as suas opiniões sobre o trabalho que os amigos comunicam, que deem novas ideias e que questionem, de forma a perceberem todo o processo que foi necessário para alcançar o produto final.

É na realização das comunicações que as crianças valorizam a sua autoestima e dão sentido aos seus trabalhos. O facto de estas pretenderem comunicar o seu trabalho e as suas aprendizagens, faz com que se empenhem mais na atividade e a desenvolvam tendo em conta, não só os objetivos da própria atividade, mas também o objetivo de a partilhar com todo o grupo.

5.6.1. As Comunicações dos Bibes Azuis

De seguida apresento três comunicações feitas por crianças do grupo da Sala Azul, no decorrer do estágio curricular.

5.6.1.1. Os Animais Preferidos

No decorrer da manhã, uma menina esteve a explorar um livro sobre animais. Com a ajuda da educadora, aprofundou conhecimentos sobre os seus animais preferidos, procurando saber mais sobre as suas características físicas e os seus hábitos. Na comunicação transmitiu o que aprendeu ao grupo e gerou-se um diálogo bastante interessante, pois algumas crianças também falaram dos seus animais preferidos. Este momento proporcionou ainda uma atividade futura, na qual cada criança

iria investigar sobre o seu animal preferido e ensinar o que aprendeu ao grupo.

5.6.1.2. Fazer Contas de Somar

Uma criança, no decorrer da manhã, explorou um jogo matemático, no qual efetuou contas de somar (Figura 1). Esta demonstrou-se, no decorrer da atividade, bastante autónoma e revelou bom raciocínio matemático, chamando a educadora, somente no caso de não conseguir resolver a situação.



Figura 1 - Comunicação sobre Matemática

As estratégias que utilizou para efetuar os cálculos foram os arcos do jogo e os dedos das suas mãos. Depois de explorar o jogo matemático, decide fazer o seu registo para poder comunicar a sua aprendizagem ao grupo. Na comunicação explica o cálculo que fez e o método que utilizou para conseguir o resultado final.

5.6.1.3. Construção da Ponte Vasco da Gama

Um grupo de três crianças fez uma construção em legos muito interessante (Figura 2). Tratava-se da Ponte Vasco da Gama, que foi vista numa visita realizada ao Oceanário de Lisboa. O grupo de crianças almoçou numa zona onde pode observar a referida ponte e ter alguns diálogos sobre ela.

No dia seguinte, já na sala de atividades, um pequeno grupo de crianças decidiu juntar-se na área as construções e arquitetar a Ponte Vasco da Gama, com legos. Como é visível na Figura 1, esta construção foi realizada com bastante realismo, e as crianças demonstraram que aquilo que está para além da sua sala pode continuar a ser explorado dentro da mesma.

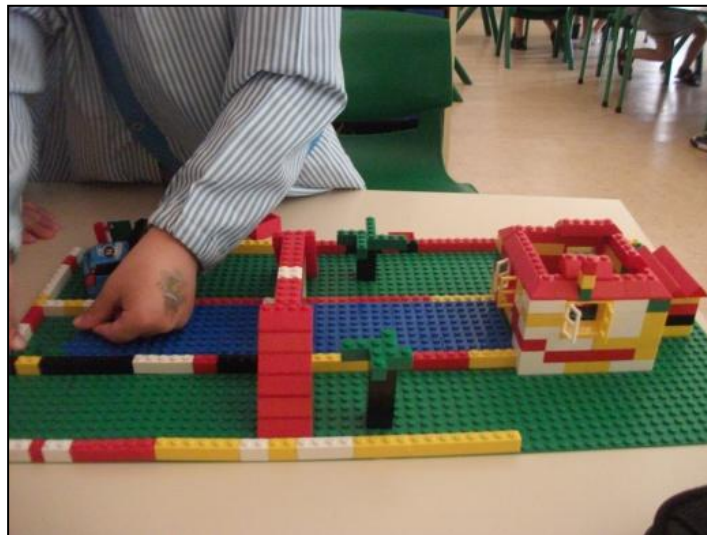


Figura 2 – Comunicação sobre uma construção com legos

CAPÍTULO VI

Refletindo...

6.1. ...NO FINAL DE UMA CAMINHADA DE DESCOBERTAS

Durante todo este estágio as emoções foram muitas e as aprendizagens infinitas. Procurei desfrutar de todos os momentos e das relações estabelecidas com os Bibes Azuis e com os adultos da sala, tendo sempre como principais objetivos proporcionar momentos agradáveis e aprendizagens significativas para o grupo, bem como, aprender o máximo possível acerca da realidade da minha futura profissão.

O facto de o jardim-de-infância seguir a metodologia do MEM, foi uma mais-valia, pois este passou da teoria para a prática. A oportunidade de vivenciar esta metodologia foi muito enriquecedora e permitiu, não só a consolidação de alguns conhecimentos prévios, mas também a aprendizagem de muitos conteúdos novos.

De acordo com esta metodologia, o modo como se gere o grupo e se desenvolve o currículo é um desafio constante que motiva qualquer educador. Foi uma experiência única gerir as conversas iniciadas pelas crianças, nas reuniões da manhã e de balanço e usá-las como momentos ricos de aprendizagem para o grupo.

“A democracia pressupõe o debate e, portanto, tempo para pensar, para se exprimir, para ouvir e para compreender as opiniões contrárias, para chegar a compromissos” (Perrenoud, 2002, p. 46,47).

O MEM tem por base as práticas democráticas, o que era perfeitamente visível no dia-a-dia dos Bibes Azuis. Todas as crianças mostravam uma autonomia, responsabilidade, espírito crítico e espírito de cooperação fabulosos e, em diversas ações da rotina diária, estas competências eram fortalecidas. Os momentos de tomada de decisão eram participados por todos e cada um tinha a oportunidade de fazer

valer o seu ponto de vista, mas ao mesmo tempo sabia que tinha que respeitar as diferentes opiniões.

A experiência deste estágio alertou-me também para a importância das áreas que compõem a sala de atividades. Estas não devem ser vistas como uma alternativa para quando não se está a desenvolver uma atividade em grande grupo, mas sim como espaços imprescindíveis, nos quais as crianças podem e devem realizar diversas aprendizagens significativas. Para que isto aconteça é necessário “ensinar” as crianças a brincar nelas e adaptá-las segundo os seus gostos e necessidades.

“Você vê coisas e pergunta-se: “Porquê?” Mas eu sonho coisas que nunca aconteceram e pergunto: “Por que não?”” (Shaw, s.d., citado por Marujo e Neto, p. 123)

Todos os momentos de permanência das crianças no jardim-de-infância permitem-lhe adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências que contribuirão para o seu crescimento enquanto cidadão. Desta forma, os profissionais da educação devem saber como utilizar as vivências das crianças, em benefício do seu processo de desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Considero que este estágio me possibilitou a consolidação de competências, sem as quais um educador não desempenhará eficazmente o seu papel, nomeadamente, a comunicação, a capacidade relacional e reflexiva e o saber-ouvir. Por outro lado a humildade e o saber que todos os dias podemos aprender com todos os que nos rodeiam, são características que podem ser benéficas, não só para a construção de uma carreira de sucesso, mas principalmente para um desenvolvimento promissor das crianças.

PARTE II

Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAPÍTULO VII

Do Jardim-de-infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo é composto por uma abordagem sobre o processo de transição da EPE para o 1.º CEB, focando o conceito de articulação que se associa a esse mesmo processo. Neste sentido, são mencionados os principais intervenientes no processo de transição, e é referenciado o seu papel e a sua importância para o êxito desse mesmo processo.

7.1. ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tal como nos diz Sim-Sim (2010), “a transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, *stress* e medos” (p. 111).

De acordo com a mesma autora, a transição implica a perda de algo que nos é familiar e ao mesmo tempo a integração num meio que desconhecemos. Quando falamos da transição entre a EPE e o 1.º CEB deparamo-nos com diversas situações que influenciam as crianças, nomeadamente, a perda de “um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas, hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p. 111).

Todos estes sentimentos geram uma expectativa que suscita o medo do que é estranho. Na realidade, para que todo o processo de transição da criança seja realmente positivo, é necessário que os adultos (profissionais da educação e familiares) que envolvem a criança saibam como devem atuar.

Inicialmente existia a conceção de “prontidão da criança” que consistia em preparar a criança para as aprendizagens escolares. De acordo com este pensamento, quando uma criança entra na escola tem o objetivo de aprender a ler e, para isso, no jardim-de-infância devem ser desenvolvidas competências que facilitem o processo de aquisição da

leitura, nomeadamente, coordenação motora, conhecimento do esquema corporal, de estabilização e da dominância lateral e de discriminação visual e auditiva (Sim-Sim, 2010, p. 112).

Estudos mais recentes relacionados com o modo como as crianças aprendem, vieram alargar esta conceção, surgindo o conceito de “prontidão das instituições” para servirem as necessidades das crianças. As instituições assumem assim, um papel importante nos processos de transição, uma vez que podem contribuir com espaços que estimulem as crianças e as motivem para aprender.

Segundo Sim-Sim (2010),

“Para que a transição entre o jardim-de-infância e a escola seja um processo natural e um desafio para todos os intervenientes, é importante que ambas as instituições se constituam como ambientes estimulantes de aprendizagem e de desenvolvimento para todas e cada uma das crianças” (p. 113).

Analisando um quadro (Anexo 3), no qual Serra (2004) compara as áreas de conteúdo das OCEPE e o programa de 1.º CEB, verifica-se que “existe, ao nível legal, a preocupação pela continuidade educativa, relativamente a alguns aspetos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das OCEPE, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1ºciclo” (p. 80).

Ao nível dos dispositivos legais, revela-se fundamental que as aprendizagens enunciadas nas OCEPE estejam articuladas com as aprendizagens enunciadas no documento *1.º Ciclo do Ensino Básico - Organização Curricular e Programas*.

Por sua vez, é atribuído ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior. Como se encontra referido na Lei de Bases do Sistema Educativo¹¹, “a articulação entre ciclos obedece a uma

¹¹ Art.8, Ponto 2, da Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto

sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico.”

Um outro parâmetro que os educadores de infância e professores devem ter em consideração é o facto de ser necessário estes conhecerem os documentos orientadores da sua prática, pois estes fornecem informações muito relevantes no que respeita à continuidade educativa.

Por outro lado, a ausência de comunicação entre educadores e professores é também um fator que influencia diretamente a passagem das crianças do jardim-de-infância para o 1.º CEB, pois o papel destes profissionais revela-se fundamental no sucesso desta articulação. Se os educadores de infância e os professores do 1.º CEB partilharem e trabalharem cooperativamente, as vantagens serão repercutidas nas crianças que não sentem tanta dificuldade na transição.

Segundo Vasconcelos (2007, p. 45), existem competências que são fundamentais na inserção positiva da criança na escola. Estas são as competências sociais de cooperação, autoconfiança e capacidade de autocontrolo e de resiliência. Se as crianças tiverem desenvolvido estas competências previamente, poderão mais facilmente passar por um processo de transição sem tantos sobressaltos.

CAPÍTULO VIII

Ser Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo encontra-se uma abordagem sobre as especificidades de ser professor de 1.º CEB e, posteriormente, sobre a importância de ser um professor reflexivo.

8.1. O PAPEL DO PROFESSOR

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001¹², o professor do 1.º CEB “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Segundo o mesmo documento¹³, compete ao professor: cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e gerir, em cooperação com os outros professores, o projeto curricular da sua turma; desenvolver aprendizagens, utilizando saberes científicos; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino; usar os conhecimentos prévios dos alunos para criar novas situações de aprendizagem; promover a articulação entre os ciclos adjacentes; fomentar métodos de trabalho e estudo; promover a autonomia dos seus alunos; avaliar as aprendizagens dos alunos, utilizando instrumentos adequados; desenvolver nos alunos competências de respeito e igualdade para com o outro; desenvolver a democracia, promovendo situações de participação ativa dos alunos na determinação de regras e manter relações positivas com as crianças e adultos da comunidade escolar, bem como, com a comunidade envolvente.

Um professor quando desempenha a sua profissão, não consegue separar a sua vida profissional da pessoal pois, tal como afirma Nias

¹² Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

¹³ Decreto-Lei n.º 241/2001

(1991, citado por Nóvoa et al., 1992), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 25). Durante o processo de ensino-aprendizagem, os valores e pensamentos do professor são incutidos nos alunos, pois estes são inerentes às suas ações, atitudes e decisões.

“O relacionamento interpessoal (Alunos-Alunos-Professor) também é importante e pode ter essa função de incentivo e motivação” (Roseiro, 2008, p. 241).

A capacidade de se relacionar com os outros é uma competência essencial do professor, pois esta influencia o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, estes têm o professor como um exemplo a seguir.

A reflexão é tida como estratégia para o desenvolvimento profissional, e por isso mesmo, torna-se essencial formar professores reflexivos. Tal como refere Nóvoa (1992) “os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão” (p. 25).

8.2. O PROFESSOR REFLEXIVO

Segundo Alarcão et al. (1996), “nenhum ser humano se pode eximir à actividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exactamente” (p. 45).

Existem diversas formas de pensamento e, de seguida, abordaremos o pensamento reflexivo. Dewey (1959, p. 13, citado por Alarcão et al., 1996), define-o como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 45).

No processo de reflexão sobre a ação existem determinadas competências que podem torna-la mais viável. De acordo com Alarcão et

al. (1996), seguindo o pensamento de Dewey, estas são a “abertura de espírito, a “responsabilidade” e o “empenhamento” (p. 58).

“A reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade” (Alarcão et al., 1996, p. 57).

A reflexão torna a prática pedagógica do professor mais adequada aos objetivos e ao contexto envolvente. Desta forma, é fundamental que a formação dos futuros profissionais da educação inclua uma forte componente de reflexão, a partir de situações reais da sua prática (Alarcão et al., 1996, p. 57).

“A formação deve estimular uma perspetiva critico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p.25).

A reflexão sobre o ensino é o primeiro passo para quebrar a rotina que se tem vindo a instalar nas escolas portuguesas. Os professores reflexivos são também autónomos na sua atividade, o que permite desenvolver essa mesma competência nos alunos, através de diferentes propostas de trabalho, como é o caso do trabalho de projeto (Alarcão et al., 1996, p. 8).

CAPÍTULO IX

Caracterização do Contexto

Neste capítulo encontra-se uma caracterização do agrupamento de escolas, bem como, da escola e da turma com a qual realizei este estágio curricular em 1.º CEB.

As informações apresentadas resultaram da consulta do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), do Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), do Projeto Curricular de Turma (PCT) e ainda, das observações e dos diálogos informais que surgiram ao longo de todo o estágio.

9.1. O AGRUPAMENTO

9.1.1. O Meio Envolvente

O agrupamento no qual se insere a escola onde foi realizado o estágio, localiza-se numa freguesia do concelho de Coimbra, com 12,26 km² de área e com uma densidade de 252,2 hab/km². A referida freguesia prima pela sua tranquilidade e situa-se nas proximidades da margem direita do rio Mondego.

A distância da sede concelhia é de aproximadamente sete quilómetros, localizando-se num meio rural, no qual a população vive essencialmente da agricultura. Este agrupamento engloba cinco freguesias do concelho de Coimbra e, apesar de ser um agrupamento situado num meio rural, como referido acima, a sua proximidade com Coimbra permite que a população, principalmente a mais jovem, procure na cidade os seus postos de trabalho, não sendo a agricultura a sua única fonte de rendimento.

Relativamente ao meio geográfico das escolas, estas remetem para zonas marcadas por bairrismos/rivalidades culturais que são várias vezes transportadas para o ambiente escolar, influenciando as relações entre os alunos.

Desta forma, segundo o PCA (2010-2013),

“O Agrupamento tenta fomentar a unidade, promovendo a participação ativa de todos em reuniões partilhadas, envolvendo-se em atividades culturais promovidas pelas freguesias e organizando festas, como por exemplo as festas de Natal e de final de ano letivo, abertas à comunidade letiva”.

9.1.2. A População

O agrupamento é constituído por seis jardins-de-infância, nove escolas do 1.º CEB e uma Escola Básica do 2.º e 3.º CEB, sendo esta última a Escola Sede do Agrupamento.

De acordo com os dados presentes no PEA, a população do agrupamento é constituída por um total de 705 alunos distribuídos pelos diferentes ciclos. O 1.º CEB é o que abarca mais alunos, com um total de 295 crianças, enquanto o 2.º CEB tem um total de 101 alunos, sendo assim o ciclo com menos alunos.

Como já foi referido, o facto de muitos pais terem o seu posto de trabalho em Coimbra, faz com que estes procurem as escolas da cidade para os seus filhos. Este é um dos principais problemas com que o agrupamento se depara há alguns anos.

Trinta das crianças que constituem a população deste agrupamento de escolas, necessitam de apoio especializado, pois têm Necessidades Educativas Especiais (NEE). Destas trinta, treze frequentam o 1.º CEB.

No que respeita aos apoios sociais cerca de 48% dos alunos do 1.º, 2.º e 3.º CEB beneficiam de apoio social escolar, tendo esta percentagem aumentado ao longo dos últimos anos.

Quanto à população docente e pessoal auxiliar de ação educativa, o Agrupamento compreende um total de oitenta e dois educadores e professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB e cinquenta e quatro membros do pessoal não docente.

9.2. A ESCOLA

9.2.1. A População Escolar e a Equipa Educativa

A escola na qual foi realizado o estágio integrava três turmas, nomeadamente uma turma de 3.º ano com vinte alunos e duas turmas de 4.º ano, uma com doze e outra com onze alunos.

A equipa educativa da escola era composta por três professoras titulares de turma, bem como, por um professor de Ensino Especial, um professor de Apoio, uma professora de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e pelos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S), nomeadamente, de Expressão Plástica, de Expressão Dramática, Inglês e Atividade Física e Desportiva, sendo que a professora de apoio ao estudo era a professora titular da turma.

Existiam ainda outros técnicos que integravam esta equipa, nomeadamente uma psicóloga, uma terapeuta da fala, um técnico de saúde e ainda uma auxiliar de ação educativa que assegurava a segurança dos alunos durante a sua permanência no exterior da sala de aula.

A equipa educativa articulava-se entre si de forma a promover critérios comuns de atuação, tais como: exigir um comportamento cívico e uma linguagem respeitosa, quer na sala de aula, quer fora dela; exigir pontualidade; exigir honestidade na execução de provas e de outras atividades escolares; e fazer a gestão do espaço e da disposição dos alunos na sala de aula, da forma que considerar mais apropriada (com o objetivo de resolver eventuais situações de indisciplina e salvaguardando os casos de alunos com deficiências auditivas/visuais ou outros julgados pertinentes pelo professor).

9.2.2. O Espaço

A Escola encontra-se dividida em espaço interior e espaço exterior. O espaço interior é composto por um edifício com dois pisos, que se encontra dividido em duas alas. Numa delas existem duas salas, nomeadamente a do 3.º ano, no rés-do-chão e no 1.º piso a sala de uma das turmas de 4.º ano. Na outra, existem mais duas salas, sendo a do rés-do-chão a da outra turma do 4.º ano e a do 2.º piso destinada às AEC'S.

As casas de banho situam-se no espaço exterior, sendo o acesso às mesmas assegurado por um alpendre. Desta forma, o espaço exterior é composto por alguns espaços cobertos, nomeadamente, nas traseiras da escola e por uma ampla zona descoberta na parte frontal do edifício. Este espaço conta ainda com uma área na qual foi criada uma Horta Pedagógica.

9.3. A TURMA

9.3.1. Caracterização

A turma do 4º ano é constituída por um total de onze alunos, seis rapazes e cinco raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.¹⁴

Todos os alunos residem nos arredores da escola e, para se deslocarem da sua residência para a mesma, despendem de menos de 15 minutos, sendo que só quatro demoram entre 15 e 30 minutos. Essas deslocações são realizadas de carro ou no autocarro disponibilizado pelo agrupamento e existem duas crianças que moram mesmo nas proximidades e realizam o percurso a pé.

¹⁴ De acordo com dados presentes do PCT, recolhidos no mês de Setembro de 2011.

No que respeita à ocupação de tempos livres, esta turma apresenta gostos variados, nomeadamente, ver televisão (concursos, desenhos animados, telenovelas, futebol, entre outros...) praticar desporto, brincar, ir ao cinema, ao café e à catequese/missa, ajudar em casa, ouvir música, conversar e passear.

Relativamente a problemas de saúde, a turma integra um aluno com taquicardia, bem como, dois alunos que sofrem de alergia.

A turma gosta de realizar tarefas em grupo ou com pares, favorecendo a interação professor-aluno e aluno-aluno. No trabalho de grupo, por vezes, existem algumas controvérsias na organização dos mesmos, pois os alunos já têm definido os colegas com quem gostam de trabalhar, mostrando alguma dificuldade em trabalhar com outros. Quando lhes é pedido que realizem as tarefas de forma individual, respeitam e cumprem de igual forma o trabalho, com bom desempenho.

Para além do trabalho em grupo, os alunos demonstram gostar também de aulas no qual se recorre às TIC ou a trabalho de pesquisa. As aulas expositivas são aquelas que a turma menos gosta, mostrando-se esta uma estratégia que não deve ser utilizada frequentemente para que o processo de ensino-aprendizagem seja o mais eficaz possível. Quando utilizadas, estas devem ser sempre complementadas com outra estratégia de ensino.

As disciplinas preferidas dos alunos são Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Educação Físico-Motora. Por sua vez, as disciplinas nas quais, principalmente quatro alunos, sentem mais dificuldades são Língua Portuguesa e Matemática.

No ano letivo anterior, seis alunos necessitaram de apoio pedagógico, dois a Língua Portuguesa, dois a Matemática e dois a Estudo do Meio. Apesar disso, nenhum dos alunos da turma apresenta retenções

anteriores e, na sua maioria, são acompanhados pela professora titular atual desde o 1.º ano de escolaridade.

Numa aula de Formação Cívica¹⁵, foi realizado pela professora titular, em conjunto com a turma, um levantamento das principais dificuldades apresentadas (Anexo 4). Em resultado desse levantamento as principais dificuldades verificadas foram: participação desordenada na sala de aula; conversa sistemática com os colegas; falta de trabalho e de estudo regular e sistemático e dificuldades de aquisição; e aplicação de conhecimentos associada a uma certa falta de esforço.

Posteriormente, foram definidas competências transversais, bem como, ações que levassem ao desenvolvimento dessas competências e à consequente superação das dificuldades.

No que respeita às perspetivas profissionais futuras dos alunos da turma, todos pretendem atingir o Ensino Superior e ambicionam profissões como: futebolistas, médicos, educadoras-de-infância, bombeiros, atrizes e informáticos.

9.3.1.1. Alunos com problemas de concentração

“O professor encontrará sempre diversidade entre os alunos das suas classes, seja qual for o contexto onde desenvolva a sua actividade. Essa diversidade pode expressar-se através de diferenças sócio-económicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras. A diferença é assim um dos principais factores a ter em conta na acção dos professores” (Cardoso, 2005, p. 33).

Apesar de não existirem na turma alunos com NEE, existem, no entanto, dois alunos que carecem de uma atenção particular, pois revelam dificuldades de concentração.

¹⁵ Ocorrida a 11 de novembro.

De acordo com o PCT (2011/2012),

“A aluna M, devido às dificuldades que apresenta a nível da atenção/concentração com particular incidência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática beneficia de estratégias de diferenciação pedagógica, respeito pelo seu ritmo de aprendizagem, apoio individualizado e apoio pedagógico acrescido, ministrados pela professora titular de turma. No que respeita à diferenciação pedagógica foram implementadas estratégias específicas para promoção do gosto pela leitura e escrita, para melhorar a sua capacidade de atenção/concentração e para estimular o cálculo e o raciocínio matemático, a partir de situações lúdicas do interesse da criança. Foram adotadas metodologias de trabalho individual, a pares e de grupo. Todos os pequenos progressos foram valorizados com reforços positivos, de acordo com os gostos da aluna e através dos aplausos da turma e da professora.”

A aluna M tem percorrido um caminho muito positivo no que respeita ao melhoramento dos seus níveis de atenção e concentração. Nas aulas lecionadas, foi possível verificar que esta se distrai com muita facilidade e que essas distrações limitam o seu desempenho e consequentemente os seus resultados. Apesar de se encontrar numa secretária individual, as suas distrações fazem com que muitas vezes não termine as tarefas estipuladas. Em grande parte das aulas, procurei incentivá-la através de reforços positivos para que a sua evolução seja cada vez maior. O raciocínio matemático é uma grande dificuldade para esta aluna, bem como, a leitura e a escrita.

O segundo caso refere-se ao aluno R, que segundo o PCT, “apresenta uma instabilidade emocional e requer com frequência o apoio individualizado da professora e estratégias educativas diferenciadas geradoras de motivação e do seu envolvimento nas tarefas.”

O aluno R demonstra alguma instabilidade emocional e, por conseguinte, necessita de muita atenção e incentivo para fazer um trabalho positivo. É um aluno que se distrai com facilidade e que, por isso, tem um ritmo de trabalho mais lento comparativamente à turma em geral. No decorrer do estágio, foi possível verificar que este aluno é

portador de grandes capacidades, pois se for incentivado e receber reforços positivos enquanto desempenha uma tarefa, consegue alcançar bons resultados.

De acordo com o pensamento de Cardoso (2005), “a escola e os professores encontraram sempre limites, internos e externos ao sistema, à sua ação em favor da igualdade de oportunidades educativas. No entanto, em qualquer circunstância, faz parte da missão o papel crucial na promoção dessa igualdade” (p. 14).

Durante todo o estágio procurei que estes dois alunos tivessem as mesmas oportunidades educativas que a restante turma, estimulando o seu trabalho, pois é fundamental que os professores estejam “convictos desse papel e façam uso da autonomia que dispõem para criar condições curriculares mais favoráveis para as aprendizagens de todas as crianças” (Cardoso, 2005, p. 14).

9.3.2. As Famílias

Os pais dos alunos da turma têm, maioritariamente, idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos, enquanto a faixa etária 35-40 anos é a que abarca maior número de mães.

Relativamente às habilitações académicas, todos os pais dos alunos possuem o 2.º CEB, sendo que o grau varia entre esse nível e o Ensino Superior.

A maioria dos alunos vive com os pais, sendo que apenas um vive só com a mãe e um com os tios. Relativamente ao número de irmãos, oito alunos têm um irmão, apenas um aluno tem dois irmãos e dois são filhos únicos.

9.4. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

9.4.1. O Espaço

Para além da zona das mesas dos alunos, a sala encontra-se dividida em diferentes áreas (Apêndice 18), nomeadamente, a área da leitura, na qual os existem alguns livros e *poufs*, a área do computador e uma área onde os alunos guardam os seus manuais e outros materiais.

Um dos lados da sala é composto por janelas que iluminam a sala e o outro lado encontra-se coberto de placards de cortiça, que permitem a exposição de materiais utilizados na prática pedagógica e trabalhos realizados pelos alunos.

No centro da sala encontram-se as mesas que estão dispostas em forma de U, direccionadas para o quadro e para a secretária da professora. No centro do U encontram-se duas mesas separadas (uma à frente e outra atrás) para os dois alunos que revelam dificuldade de atenção e concentração, como já foi referido anteriormente.

A disposição das mesas consiste num método para melhorar as condições necessárias à aprendizagem. A disposição em U permite um maior contato visual por parte do professor com todos os alunos e possibilita também aulas mais participativas, pois o professor pode interagir com todos os alunos de igual modo.

Esta estrutura da sala, não tão tradicional, facilita ainda o trabalho cooperativo por parte dos alunos, que graças à disposição das mesas, interagem positivamente durante as atividades.

9.4.2. Os Recursos Materiais

Os recursos materiais da sala encontram-se organizados em quatro armários. Um deles contém, *dossiers* com documentos relativos à turma,

outro dos armários serve para guardar as pastas, *dossiers* e os diversos tipos de folhas para uso diário dos alunos. Na parede junto às janelas, encontram-se os outros dois armários que contêm sobretudo materiais para trabalhos manuais tais como: tecidos, diversos tipos de papel (folhas, papel crepe, cartolinas, cartão), papel de plastificar, materiais didáticos e material de desgaste.

O equipamento informático que a sala possui é um computador fixo com acesso à internet, uma impressora e um aparelho *Data Show*.

9.4.3. O Tempo

A turma cumpre o horário semanal (Anexo 5), que engloba as Atividades Curriculares Disciplinares (ACD), as Atividades Disciplinares Não Disciplinares (ACND) e as AEC'S.

As Atividades Curriculares decorrem entre as 9h e as 15h30 min, tendo a hora de almoço a duração de 1h30 min.

Todos os dias, exceto a sexta-feira, têm início com a ACD de Língua Portuguesa. Depois do intervalo da manhã, segue-se Matemática ou Estudo do Meio, chegando assim a pausa do almoço. O período da tarde, que compreende as ACD, tem a duração de duas horas e é dedicado a Estudo do Meio ou a Matemática, sendo que apenas à sexta-feira integra Língua Portuguesa.

As ACND de Estudo Acompanhado e Formação Cívica, têm lugar à segunda e terça-feira, das 14h 30 min às 15h 30 min e à sexta-feira das, 10 horas às 10h30 min, respetivamente.

Depois das 15h30 decorre um intervalo com duração de quinze minutos e seguidamente, até às 17h30 min, o período é dedicado às AEC'S.

9.4.4. A Rotina de Trabalho

Relativamente à rotina de trabalho, esta gira em torno do horário de turma. A ordem das ACD presente no horário é respeitada, no entanto, existe a facilidade de alteração para facilitar a interdisciplinaridade ou por outro motivo pertinente.

Às segundas-feiras, os alunos iniciam a manhã com o conto das novidades do fim-de-semana e com a distribuição das tarefas da semana, sendo esta lista composta por: distribuição das pastas e dos *dossiers*; supervisão do recreio; supervisão do comportamento; distribuição do leite; e, por fim, a coordenação do dicionário de turma¹⁶.

Os restantes dias têm início com o registo do sumário no caderno e terminam com a realização de uma ficha de avaliação individual de cada aluno. Esta ficha é composta por uma tabela com os seguintes tópicos: pontualidade; cumprimento das tarefas; comportamento na sala de aula; comportamento no recreio; trabalhos de casa; material e leitura. Para preencher a ficha, os alunos utilizam a cor verde para assinalar uma conduta boa, amarelo para assinalar uma conduta média e vermelho para assinalar uma conduta negativa.

9.4.5. As Regras de Funcionamento

As regras são uma constante no quotidiano das crianças. A professora cooperante preza bastante o cumprimento das normas estabelecidas para o bom funcionamento das aulas e pelo que foi possível observar, as regras de funcionamento são discutidas e, por vezes,

¹⁶ Este foi acrescentado pelo grupo de estágio e consiste em registar todos os vocábulos novos com que a turma se depara no seu dia-a-dia.

estabelecidas em grupo, encontrando-se expostas nas paredes da sala, para que não sejam esquecidas.

As normas acordadas na sala do 4.º B encontram-se redigidas no *Código de Conduta dos Alunos* (Anexo 6). Este documento subscreve as normas dos alunos e as normas de atuação do pessoal docente em relação às mesmas.

No decorrer do estágio, foi possível constatar que a existência destas normas é muito importante para o bom funcionamento da turma e que esta dá muita importância ao cumprimento das mesmas. Todas elas são relevantes na formação dos alunos, no entanto, vou destacar três que se verificaram com mais frequência, no decorrer do estágio.

Começando pela norma *Manter uma Postura Correta*, esta esteve presente desde o início ao fim do estágio, pois os alunos tinham dificuldade em cumpri-la, sendo necessário relembrá-los frequentemente. Nas reflexões que foram realizadas em conjunto com a professora cooperante, este foi um ponto importante que foi tido em consideração, para assim poder agir no sentido de alterar o comportamento dos alunos.

A norma *Proibição do Uso de Bonés* foi alvo de debate para se chegar a uma norma definitiva. A questão debatida foi se as raparigas poderiam manter dentro da sala de aula adereços na cabeça como boinas, lenços e chapéus, com a justificação de serem adornos, uma vez que os rapazes não têm autorização para ter qualquer adereço na cabeça. Para resolver esta situação, foi marcada uma assembleia de turma (Anexo 7) para que todos os alunos pudessem participar e decidir qual a norma mais justa a ser estabelecida para o resto do ano. A conclusão foi que seria justo nem os rapazes nem as raparigas terem autorização para manter adereços na cabeça dentro da sala de aula. O facto de os alunos

participarem na construção das regras de funcionamento é uma mais-valia, pois assim é mais fácil para elas compreende-las e cumpri-las.

A terceira norma diz respeito a comportamentos agressivos para com os colegas. Um dos alunos do 4.º B teve um comportamento mais agressivo com outra criança no recreio e a situação foi discutida em grupo, de forma a esclarecer os motivos do comportamento e o modo de alterar e repreender esse comportamento. No decorrer da minha prática pedagógica, procurei interiorizar as regras, para poder dar o meu melhor na continuidade do trabalho da professora cooperante nesse sentido.

Além da tabela referida anteriormente, existe também um documento que subscreve as normas estabelecidas no exterior da sala, nomeadamente o *Código de Conduta – Corredores, Pátios e Espaços Exteriores* (Anexo 8).

Nas situações de comportamentos incorretos no exterior da sala de aula, a professora toma conhecimento do comportamento dos alunos através do relato dos próprios alunos e do parecer da auxiliar de educação. Verifica-se que o relato das crianças é fiável, primeiramente porque todas as semanas é da responsabilidade de um aluno supervisionar o bom funcionamento no recreio e transmitir à professora qualquer desentendimento que possa ter surgido e também porque os alunos têm um sentido de responsabilidade vinculado, tanto para assumir os próprios erros como para alertar os colegas para comportamentos menos corretos.

9.4.6. As Atividades de Enriquecimento Curricular

De acordo com Decreto-Lei 6/2001¹⁷,

“As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de

¹⁷ Artigo 9.º do Decreto-Lei 6/2001¹⁷, de 18 de janeiro.

carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”.

A escola é responsável por proporcionar atividades lúdicas e culturais para os seus alunos, nos mais diversos domínios. A Lei de Bases do Sistema de Ensino menciona que as Atividades Curriculares, conjuntamente com as AEC’S, devem ser sustentadas por novas experiências centradas no processo formativo do aluno para servir melhor as suas motivações e conveniências, ao mesmo tempo que deve estabelecer uma relação contextual da escola com o meio.

Na escola onde desenvolvi o estágio, os alunos usufruíam de AEC’S de Inglês, Expressão Dramática, Expressão Plástica e Atividade Física e Desportiva. A professora titular de turma, supervisionava-as continuamente e estabelecia contatos regulares com os responsáveis pelas mesmas, de forma a promover uma boa articulação entre estas e as áreas curriculares.

9.4.7. As Interações

“A escola é um lugar de partilha entre adultos e crianças, em que ambos são construtores de saberes” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 95).

Na sala de aula do 4.º B, verificou-se uma partilha de saberes entre professora e alunos e não apenas uma transmissão de conteúdos por parte da mesma. A aprendizagem era feita com base na comunicação entre ambos os intervenientes e na construção mútua de conhecimentos.

Entre os alunos da turma existia um ambiente positivo e estimulante para a aprendizagem e, de forma geral, todos demonstravam uma grande vontade de aprender, destacando-se uns mais que outros. A

turma estabelecia relações de amizade e companheirismo entre si e, neste sentido, era possível constatar a sua abertura a novas situações e aprendizagens, pois exprimiam as suas opiniões sem receios.

A relação com as famílias é também de extrema importância para o sucesso escolar dos alunos. Desta forma, os contatos diários que existem com os familiares dos alunos são muito importantes, pois estes possibilitam o acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos. Noutros momentos, devem ser realizadas reuniões com o intuito de partilhar dados importantes sobre o desenvolvimento dos seus alunos.

A participação dos pais no meio escolar é também uma mais-valia para os alunos e, nesta turma, foi possível verificar essa participação. Por exemplo, na realização da Festa de Natal, os pais foram essenciais, uma vez que, se integraram por completo no projeto que foi desenvolvido, contribuindo com todos os materiais que foram necessários e mostrando sempre a sua disponibilidade para ajudar. Noutra situação ainda, a mãe de uma aluna, que é enfermeira, foi à sala e proporcionou à turma uma sessão sobre o Suporte Básico de Vida, que faz parte do currículo do 4.º ano do 1.º CEB.

Sendo a interação com a comunidade envolvente, também de extrema importância para o progresso dos alunos, existiram vários momentos em que estes interagiam, nomeadamente nas saídas efetuadas ao exterior. Por sua vez, também a comunidade se pode deslocar ao espaço escolar, como foi o caso de uma habitante da freguesia que foi à sala e proporcionou ao 4.º ano novas aprendizagens sobre o Meio Local.

9.5. AS OPÇÕES EDUCATIVAS DA PROFESSORA COOPERANTE

De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2007), “a pedagogia da participação centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (p. 19).

Através da observação realizada na primeira semana de estágio, foi possível verificar que a professora cooperante utiliza um método de ensino centrado no aluno. Desta forma, todos os diálogos, bem como, atividades desenvolvidas focavam o aluno e a aprendizagem por descoberta, criando um ambiente de cooperação muito favorável à aprendizagem de toda a turma.

Seguindo o pensamento de Not (1991), de acordo com a perspetiva de aprendizagem centrada no aluno, “não aprendemos apenas para conhecer, mas para saber agir, e agimos para nos adaptarmos. A necessidade de nos adaptarmos ao meio cria necessidades que suscitam a acção e esta é geradora do conhecimento” (p. 104).

Quando surgiam situações problemáticas nas diversas áreas curriculares, a construção do conhecimento e consolidação das aprendizagens dos alunos era realizada cooperativamente e a professora mostrava-se sempre disponível para participar nas descobertas dos alunos, auxiliando-os no que fosse necessário.

Em conformidade com este método de trabalho, a professora cooperante utiliza também o trabalho de projeto¹⁸. Esta implementa projetos, que a turma desenvolve paralelamente às atividades diárias.

¹⁸ Esta metodologia será fundamentada no capítulo XI.

Para organizar as ACD, a professora utiliza uma planificação mensal, na qual são contemplados todos os conteúdos que esta pretende abordar. Assim, são definidos os processos de operacionalização, ou seja, as estratégias utilizadas para fazer os alunos aprender, bem como, competências a serem desenvolvidas pelos alunos e objetivos a atingir. Na planificação, consta ainda uma coluna referente à avaliação, na qual se registam as diferentes formas como se avaliam os alunos.

A avaliação engloba diferentes modalidades, tais como, de diagnóstico, formativa e sumativa. O PCT refere que a avaliação de diagnóstico é feita no princípio do ano letivo e destina-se a verificar se o aluno possui os pré-requisitos necessários para iniciar o estudo de determinados conteúdos. A avaliação formativa é a principal do ensino básico e assume caráter contínuo e sistemático, visando a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação sempre adequados aos contextos em que ocorre. Por último, a avaliação sumativa surge no final de cada período e no final do ano letivo e consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores dos alunos, tendo como referência os objetivos e as competências definidas no Currículo Nacional, no PEA e no PCT. Este tipo de avaliação utiliza as informações no âmbito da avaliação formativa, sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências. A informação, resultante da avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva em todas as ACD e ACND.

CAPÍTULO X

Antes de Iniciar uma Nova Viagem de Descobertas

10.1. OBSERVAR PARA INICIAR A VIAGEM

Segundo Estrela (1994) “a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p. 56).

No período de observação, foi possível presenciar o comportamento da turma na sala, analisar a sua motivação no desenvolvimento das tarefas e conhecer um pouco melhor cada um dos alunos, de forma a utilizar essas informações para adaptar a minha prática pedagógica à turma.

Este tempo de observação foi fundamental, não só para conseguir iniciar as minhas intervenções centradas nos interesses dos alunos, mas também para perceber que este processo deverá estar presente em todo o meu estágio e mais tarde no meu dia-a-dia como professora. Este é essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos, uma vez que cria momentos de aprendizagens significativas para os alunos.

O processo de observação na formação inicial de professores é um estímulo para a sua continuidade no futuro profissional. Ao contactar com a observação na etapa formativa, reconheci as vantagens que este processo acarreta, verificando a importância de o ter presente nas minhas práticas futuras.

Apesar de curto, este período de observação revelou-se essencial não só para mim, como já referi, mas também para os alunos que tiveram uma fase de adaptação a alguém novo na sala.

10.2. DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O livro *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico* foi um dos documentos que orientou a minha prática pedagógica. Este, como o próprio nome indica, integra o programa do 1.º CEB, que é visto por Zabalza (2000) como constituindo o “ponto de referência inicial para qualquer professor que deseje refletir sobre o que deve ser o seu trabalho” (p.13).

Segundo o ME (2006, p. 23), os programas propostos para o 1.º CEB relacionam-se com o desenvolvimento da educação escolar e entendem que os alunos devem realizar experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, que garantam o direito ao sucesso escolar.

Para realizar aprendizagens ativas os alunos devem viver situações estimulantes de trabalho, nas quais são tidas em consideração as suas vivências, dentro e fora da escola. As aprendizagens significativas pressupõem que a cultura e a origem de cada aluno sejam determinantes na aquisição de novos conhecimentos. As aprendizagens diversificadas relacionam-se com a utilização de recursos variados que permitam diversas abordagens dos conteúdos, sendo essas variações ao nível de materiais, técnicas e processos de desenvolvimento de conteúdos. As aprendizagens integradas emergem das vivências reais ou imaginárias que têm sentido na cultura de cada aluno, sendo que os saberes anteriores integram as novas aprendizagens. E por fim, as aprendizagens socializadoras garantem aos alunos a formação moral e crítica na aquisição dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas (ME, 2006, p. 26).

Quanto aos princípios enunciados, no documento referido, estes requerem que o professor contemple valores profissionais, como:

“O respeito pelas diferenças individuais de cada um e pelos diferentes ritmos de aprendizagem; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de atividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.” (ME, 2006, p. 24)

No que respeita à estrutura deste documento, os domínios disciplinares do 1.º CEB integram três componentes, nomeadamente, os Princípios Orientadores, os Objetivos Gerais e os Blocos de Aprendizagem.

Segundo o ME (2006) os Princípios Orientadores “propõem fundamentos e apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo” (p. 27); os Objetivos Gerais “do domínio disciplinar ou interdisciplinar que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1.º Ciclo no respetivo domínio do currículo” (ME, 2006, p. 27); e os Blocos de Aprendizagem compreendem conjuntos de atividades de aprendizagem. Cada bloco é composto por quatro etapas de atividades que correspondem a cada um dos quatro anos do 1.º CEB. A cada bloco segue-se uma introdução, que consiste numa orientação teórica e pedagógica para cada um dos seus subdomínios (ME, 2006, p. 27).

A gestão curricular deve ser assegurada pelo professor, tendo este o currículo como ponto de partida, pois

“Procurou-se que a estrutura do programa fosse aberta e flexível. Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a

ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros.” (ME, 2006, p. 102)

Paralelamente ao documento anteriormente referido, recorri também ao *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*, que consiste num reajustamento do Programa de Matemática para o Ensino Básico, existente até então. Este apresenta, inicialmente as Finalidades e Objetivos Gerais para o Ensino Básico da Matemática que definem as metas para esse ensino e que são comuns aos três ciclos do Ensino Básico. De seguida, ainda comum aos três ciclos, são apresentados os Temas Matemáticos e Capacidades Transversais, bem como, as Orientações Metodológicas Gerais e Indicações para a Gestão Curricular e para a Avaliação. Finalmente, surgem as indicações programáticas para cada nível de ensino, onde para cada tema são apresentados os principais conteúdos, os objetivos de aprendizagem e as indicações metodológicas específicas para cada ciclo.

O documento *Programas de Português do Ensino Básico* foi também utilizado na gestão da minha prática pedagógica. Este, depois de referir os resultados esperados através de um conjunto de expectativas pedagógicas, apresenta os temas e, em cada um, menciona os descritores de desempenho e os conteúdos. Segundo o ME (2006), na coluna dos descritores de desempenho “indica-se aquilo que o aluno dever ser capaz de fazer, como resultado da uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional (...)”(p. 27) e, por sua vez, na coluna dos conteúdos “são apresentados os termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências (...)” (p. 27).

Os três documentos referidos foram essenciais na programação das aulas, bem como, na minha gestão do currículo.

CAPÍTULO XI

Continuar no Caminho das Descobertas

Este capítulo começa com uma fundamentação sobre as minhas opções educativas, na qual referencio o todo o processo de planificação e, de seguida, surge uma descrição/reflexão de três aulas que lecionei.

Posteriormente, é exposto o “Projeto de Natal” desenvolvido com a turma no decorrer do estágio e, por fim, realizada uma abordagem sobre a comunicação na sala de aula, focando a sua importância no caminho percorrido.

11.1. AS MINHAS OPÇÕES EDUCATIVAS PARA PROGREDIR NA VIAGEM

Um erro fundamental da pedagogia de transmissão consiste “em acreditar que se podem transmitir os conhecimentos da mesma forma que se despeja o conteúdo dum recipiente para outro ou como se transfere um objeto dum detentor para outro” (Not, 1991, p. 16).

Na minha prática pretendi colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia, a sua capacidade de pesquisa e o seu gosto pela descoberta, bem como, o seu espírito crítico e a sua capacidade de ajuda e de trabalho em equipa. Neste sentido, optei por aulas dinâmicas que permitissem aos alunos ter o espaço necessário para ir em busca de novos conhecimentos e pela utilização de materiais que impulsionassem a aprendizagem espontânea e motivadora.

De acordo com Coll (2001), os “materiais têm de adequar-se às características e necessidades específicas de cada contexto educativo e, consequentemente, às características individuais dos alunos” (p. 192).

Neste sentido, depois de verificar que a utilização de materiais seria vantajosa para a eficaz aprendizagem dos alunos, o próximo passo consistiu em gerir esses materiais, diversificando-os e adequando-os às

necessidades e interesses da turma, tornando-os assim numa peça fundamental para a eficácia das minhas aulas.

Desta forma, a utilização de materiais que sustentassem os conteúdos abordados foi essencial (Apêndice 19), pois considero que através do contato visual e da manipulação, os alunos desenvolvem mais e melhor as suas competências, do que simplesmente a ouvir.

No decorrer do estágio, a minha prática passou por três fases. Inicialmente, cada estagiária lecionava uma área de conteúdo por dia, o que fazia com que este fosse dividido pelas três. Esta forma de trabalho facilitou a continuação da integração na turma e o meu desempenho, pois o nervosismo inicial era compartilhado com as minhas colegas de estágio, o que ajudou a que o meu objetivo de criar momentos de aprendizagem agradáveis não fosse prejudicado.

Nesta fase inicial do estágio, optei por atividades não muito complexas, que tinham como objetivo conhecer os alunos, mostrando-me as suas capacidades e dificuldades. Rapidamente me apercebi que se tratava de uma turma empenhada e motivada para a aprendizagem, dotada de diversas capacidades e conhecimentos, o que me fez tornar as aulas cada vez mais desafiadoras.

Numa fase posterior, em conformidade com a professora cooperante, o grupo decidiu começar a lecionar as manhãs completas. Assim sendo, uma estagiária lecionava todo o período da manhã e à tarde, outra tomava o seu lugar. Neste momento, as facilidades ao nível da gestão do tempo foram visíveis, pois se uma atividade se prolongasse mais um pouco, geria-se de forma a que na próxima área de conteúdo desse para compensar. Ao nível da planificação, a exigência começou a ser maior, pois era necessário uma maior disponibilidade de tempo e de capacidade de seleção de estratégias.

A última fase foi aquela que me causou mais receio, mas que acabou por se revelar essencial nesta formação. Lecionar o dia inteiro é algo que exige muito mais, pois o desgaste é maior. A gestão do tempo para planificar e a prontidão com que tudo tem que ser definido, mostrou também a complexidade que é fazer a gestão curricular. Por sua vez, a gestão de tempo e facilidade em articular conteúdos é uma grande vantagem, pois apesar de em grupo, termos essa preocupação, torna-se mais simples quando uma só pessoa planifica o dia inteiro.

Através da planificação é possível gerir o currículo, transformando-o e adaptando-o através de acrescentos, supressões e interpretações, mediante as decisões dos professores, adaptando-o assim à turma (Arends, 1995, p. 44).

Segundo Arends (1995), “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (p. 44).

Quando se planifica existem diversas questões que se colocam, nomeadamente: O que queremos que os alunos aprendam? Que estratégias vamos utilizar para fazer os alunos aprender? Que recursos vamos utilizar? Como é que sabemos se os alunos estão a aprender? O que fazer quando há alunos que não estão a aprender? A planificação é assim, o recurso que os professores utilizam para responder a estas importantes questões (Marques, 200, p. 59).

Estas questões estiveram presentes no meu dia-a-dia neste estágio e com as diversas situações que surgiram, bem como, com as partilhas com as colegas de estágio e a professora cooperante, fui encontrando respostas para elas.

Para planificar as aulas e geri-las de acordo com os objetivos da professora cooperante foram tidas em conta as planificações mensais da

mesma e a partir destas, foram elaboradas, cooperativamente pelo grupo de estágio, Unidades Didáticas semanais.

Segundo Coll et al. (2001) “numa unidade didática são trabalhados vários conteúdos num determinado momento. Nesse momento, o objetivo fundamental é a aquisição de alguns dos conteúdos propostos” (p. 174). Por sua vez, os conteúdos de aprendizagem podem ser agrupados em três tipos, nomeadamente conceituais, procedimentais e atitudinais, de acordo com o que os alunos têm de saber, de saber fazer e de saber ser (Coll et al., 2001, p. 158).

As Unidades Didáticas desenvolvidas sustentaram a minha prática e pretendia-se com estas abordar conteúdos que se encontravam relacionados entre si, através da implementação de diversificadas estratégias pedagógicas que motivassem os alunos. Estas encontram-se estruturadas da seguinte forma: mapa de atuação das estagiárias, competências, descrição das aulas, recursos materiais, avaliação e anexos (Apêndice 20).

O termo competência remete-nos para a prática e para o desenvolvimento através da experiência. Na perspetiva do Currículo Nacional do Ensino Básico, a competência está associada a um “saber em uso”, que integra a vivência de experiências, aprendizagens significativas e adequadas, mas também integra conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (ME, 2001., p.15).

11.2. VIAJANDO ...

Seguidamente, apresento uma descrição reflexiva acerca de três aulas que lecionei nesta viagem, nomeadamente uma de Matemática, uma de Língua Portuguesa e uma de Estudo do Meio. As duas últimas vão ser apresentadas em conjunto, pois foram lecionadas em períodos seguidos e, por conseguinte, os conteúdos foram abordados através de uma continuidade entre ambas as aulas.

11.2.1. ...E parando numa aula de Matemática

Nesta aula de Matemática o objetivo principal foi introduzir o conceito de “milhão”¹⁹. Dei início à aula com uma revisão sobre as classes que os alunos já conheciam (classe das unidades e classe dos milhares). Para tal, utilizei um material manipulável (Apêndice 21) no qual era possível manusear os números e colocá-los na ordem e classe pretendida. Assim, de uma forma dinâmica, foram lembradas os conceitos já conhecidos e a leitura de números, o que facilitou as aprendizagens seguintes.

Depois desta primeira exploração do material manipulável, coloquei a seguinte questão: Imaginemos que uma cidade tem 999 habitantes²⁰. Se nascesse uma criança neste momento, com quantos habitantes ficaria a cidade? Com a solução a esta questão encontrada e depois de exploradas as respostas dadas e estratégias utilizadas pelos alunos, coloquei outra questão: Agora imaginemos uma cidade maior, que tem 999.000 habitantes.²¹ Se nascesse uma criança nesse momento, com quantos habitantes ficaria a cidade? Neste momento alguns alunos já

¹⁹ Aula de Matemática, do dia 17 de janeiro de 2012, Anexo 20.

²⁰ Coloquei o número 999 no esquema das classes que se encontrava fixo no quadro.

²¹ Coloquei o número 999.000 no esquema das classes que se encontrava fixo no quadro.

conheciam o conceito de milhão e rapidamente o identificaram como sendo a resposta certa. Assim sendo, passei à fase seguinte que consistiu, não somente em dizer aos alunos o nome da classe, mas em mostrar o porquê de necessitarmos dela. Neste sentido, mais uma vez recorri ao material manipulável, no qual um aluno veio colocar a classe dos milhões. Posteriormente, dei alguma liberdade à turma para que cada aluno colocasse no material manipulável um número que pertencesse à ordem das unidades de milhão e fizesse a sua leitura. Os alunos mostraram-se motivados para realizar a atividade, envolvendo-se positivamente na mesma.

De seguida, continuámos a aula com a leitura de uma ficha informativa sobre os conteúdos abordados (Apêndice 22). Cada aluno leu uma parte da mesma e foram sendo explorados e consolidados os diversos conteúdos.

A última parte da aula foi utilizada para a realização de uma ficha de trabalho acerca do tema (Apêndice 23). A teoria deve encontrar-se sempre aliada à prática, pois através da experiência o aluno aprende mais rápido e a sua aprendizagem é mais eficaz. Desta forma, no decorrer da realização da ficha, a turma trocou ideias e partilhou raciocínios, pois este método também acarreta vantagens para a aprendizagem dos alunos.

No geral, toda a turma revelou ter construído uma boa aprendizagem no decorrer da aula, pois tiveram intervenções pertinentes e conseguiram concretizar a ficha de trabalho sem grandes dificuldades.

11.2.2. ...E numa aula de Língua Portuguesa e de Estudo do Meio

O dia teve início com uma aula de Língua Portuguesa²², na qual se começou por falar sobre o texto informativo e as suas principais

²² Aula de Língua Portuguesa, do dia 17 de janeiro de 2012, Anexo 20.

características. Neste diálogo pretendi que os alunos debatessem sobre o tema, enquanto eu fazia de mediadora do diálogo. Posteriormente, a aula continuou com a distribuição de textos informativos sobre algumas das principais serras de Portugal, um a cada aluno. As tarefas a realizar passaram por fazer uma leitura silenciosa do mesmo, selecionar e sublinhar a informação mais importante e, por fim, construir um texto sobre a serra em questão, utilizando as informações consideradas mais importantes. Durante a tarefa, apesar de esta ser individual, a turma pode partilhar conhecimentos e ideias e pedir sugestões, tanto a mim como aos colegas.

Depois de todos terminarem o seu texto e de uma pausa para descansar, prosseguimos com a aula de Estudo do Meio²³, na qual começámos por conversar sobre os conceitos de relevo, planalto, montanha, planície e vale. Nesta parte da aula a turma demonstrou possuir conhecimentos prévios sobre o tema, o que permitiu que a partilha dos saberes de cada aluno fosse o mecanismo de construção de novas aprendizagens.

No seguimento da aula, surgiram as apresentações das principais serras e a sua localização no mapa de Portugal, utilizando um cone e uma fotografia da mesma. Durante esta atividade, os alunos mostraram ter desempenhado bem a sua tarefa na área de Língua Portuguesa, pois mostraram-se bastante seguros na sua apresentação. No final obtivemos um belo Mapa de Portugal com as principais serras de Portugal e onde também já tinham sido localizados os principais rios (Apêndice 24).

Uma característica que está presente na descrição reflexiva apresentada é a interdisciplinaridade. Esta, segundo Piaget (1972, citado por Pombo, s.d), surge como um “intercâmbio mútuo e integração

²³ Aula de Estudo do Meio, do dia 17 de janeiro de 2012, Anexo 20.

recíproca entre várias disciplinas (... tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (p. 8).

Na interdisciplinaridade há cooperação e diálogo entre as disciplinas, ou seja, os conteúdos abordados fazem parte de diferentes áreas de conteúdo, mas todos são utilizados para construir conhecimentos nas diversas áreas de conteúdo.

11.3. CHEGADA A UM PROJETO

De seguida, irá ser realizada uma abordagem teórica sobre o Trabalho de Projeto, com posterior apresentação do “Projeto de Natal”, desenvolvido neste estágio em 1.º CEB.

11.3.1. O Trabalho de Projeto

De acordo com Leite et al. (2001), o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (p. 147). Este exige pesquisa no terreno, planificação e intervenção com a intencionalidade de responder a problemas encontrados ou problemas que suscitem o interesse do grupo. Este trabalho exige ainda recolha e tratamento de dados, estudo de propostas de solução, avaliação continua e promove uma grande interação entre a teoria e a prática (Leite et al., 2001, p. 140).

O trabalho de projeto é considerado uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um novo sentido, pois as aprendizagens resultam de situações problemáticas. Este tipo de trabalho permite que o aluno aprenda-fazendo e que coloque a sua própria autoria em tudo o que é realizado ao longo do projeto. Desta forma, o aluno contextualiza conceitos que já conhecia e descobre outros que emergem

durante o desenvolvimento do projeto, enriquecendo assim a sua aprendizagem em diversas direções (Leite et al., 2001, p. 140).

Um projeto cria situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas, possibilitando que os alunos, ao decidirem, opinarem e debaterem, construam a sua autonomia. No Trabalho de Projeto, não existe a separação entre o saber e o saber-fazer, mas sim um movimento onde a prática alimenta a teoria e a teoria fundamenta a prática. Por sua vez, este tipo de trabalho relaciona-se com a interdisciplinaridade ou mesmo a transdisciplinaridade do saber (Leite et al., 2011, p. 77).

O trabalho de projeto divide-se em três fases, nomeadamente, a Identificação/Formulação do Problema, a Pesquisa/Produção e a Apresentação/Globalização/Avaliação Final (p. 75). De seguida, vamos conhecer o “O Projeto de Natal”, de acordo com as fases referidas.

11.3.2. O Projeto de Natal

11.3.2.1. O Problema Inicial...

Na primeira fase de um projeto o “problema escolhido pelo grupo é formulado” (Leite et al., 2001, p. 75).

Desta forma, a turma começou por pensar e formular a questão problema. Em grupo, tiraram-se conclusões acerca dos principais objetivos do projeto e gerou-se a questão problema que deu início ao projeto: “Como vamos comemorar a Quadra Natalícia?”.

Seguidamente, em grande grupo, a turma preencheu uma tabela (Apêndice 25) na qual começou por estruturar o projeto, registando o que queriam fazer, como o fariam e quais os recursos que iriam necessitar. Esta foi preenchida com as ideias de todos os alunos, pois surgiram instantaneamente diversas propostas interessantes, que impulsionaram o

projeto da melhor forma, sendo que três semanas foi o período de tempo estipulado para a sua conclusão.

11.3.2.2. O Que Vamos Fazer...

Segundo Leite et al. (2001) a segunda fase do trabalho de projeto, é “caracterizada pelo trabalho de campo, reflexão teórica e produção” (p. 76).

Nesta fase, inicia-se o desenvolvimento do projeto, começando a ser realizadas as atividades inerentes ao mesmo. Estas têm o intuito de responder à questão problema inicial e, assim, alcançar os objetivos principais do mesmo.

Desta forma, o grupo começou a planificar o seu trabalho, segundo a tabela que havia preenchido na primeira fase. Para tal, foram definidos pequenos grupos de trabalho, com vista a cada um “desencadear uma dinâmica própria de trabalho que corresponda à intencionalidade do projeto” (Leite et al., 2001, p. 75,76).

Todo o trabalho foi realizado na sala de aula ou no exterior da mesma, bem como, em casa ou noutra local do meio envolvente. Foram realizadas atividades que visaram a decoração da sala de aula, transmitindo a quem entrava na mesma o espírito natalício vivido. Com adereços trazidos de casa pelos alunos e outros feitos pelos mesmos, foi enfeitada e árvore de natal e decorada a sala. Neste sentido, foi também construído o presépio (Apêndice 26), que a turma decidiu construir num espaço comum a toda a escola.

Outra das atividades passou por criar um poema dedicado à professora cooperante (Apêndice 27), bem como, uma letra relacionada com a turma e com a quadra natalícia (Apêndice 28), ambos para apresentar na Festa de Natal. Nestas duas tarefas a turma foi dividida em

dois grupos, que trabalharam com muito entusiasmo e empenho e, no final, cada grupo apresentou o resultado final do seu trabalho à restante turma.

Depois de terminado o poema e a letra da música chegou a hora de iniciar os ensaios da dramatização do conto “O Quebra-Nozes (Apêndice 29). Para iniciar os ensaios, a peça foi lida e explorada com os alunos e, posteriormente, foram argumentadas as diversas ideias sobre a forma como poderíamos dramatiza-la. Desde logo, as ideias foram muitas e estas foram sempre tidas grande consideração, o que tornou o resultado final muito mais significativo para a turma.

Os ensaios ocorreram maioritariamente no período da tarde e os alunos, no decorrer dos mesmos, mostraram uma vontade enorme de trabalhar no sentido de alcançar bons resultados, o que me motivou para fazer com que tudo acontecesse de acordo com as suas expetativas.

No decorrer do projeto foi também tida em consideração a importância de integrar atividades relacionadas com o projeto nas aulas diárias. Assim, cada aluno escreveu uma carta ao Pai Natal, foram realizadas investigações sobre o modo como se comemora o Natal noutros países, foi construído um *dossier*, no qual foram reunidas as tradições e costumes de Natal do Meio Local e ainda foram confeccionados bolinhos de Natal, atividade esta que foi também utilizada para explorar as quantidades dos ingredientes utilizados.

11.3.2.3. A Apresentação Final...

A fase final do projeto corresponde à sua apresentação. Esta pode ser realizada de diversas formas, nomeadamente, através de dramatizações, cartazes, filmes, vídeos, gravações, entre outras (Leite et al., 2001, p. 75).

O culminar do Projeto de Natal aconteceu através da apresentação realizada pela turma na Festa de Natal. Desta, fez parte a dramatização do conto “O Quebra-Nozes”, de E.T.A. Hofmann, a entoação da canção “Natal” e a declamação de um poema dedicado à professora cooperante.

Este momento final foi o mais esperado pela turma. Depois de três semanas de trabalho, os alunos ansiavam o culminar deste projeto. Num dia chuvoso, a turma, mais uma vez empenhou-se, mostrou a sua responsabilidade e tudo fez para que o resultado final superasse as suas expectativas.

A Festa de Natal decorreu na escola sede do agrupamento e teve início com a participação das crianças dos jardins-de-infância. Enquanto isso, decorriam os últimos preparativos para a nossa entrada em palco.

Pouco antes de entrarmos em cena, surge algo, que assusta, tanto adultos como crianças, o microfone do aparelho de som não se encontrava a funcionar e tínhamos de contornar esse imprevisto. Depois do impacto inicial, o grupo de estágio junto com a professora cooperante, optámos por seguir em frente com o que tínhamos preparado.

Não foi de todo fácil gerir esta situação. A peça foi narrada pela colega de estágio Ana, que teve uma tarefa muito complicada, pois sem microfone, foi difícil fazer-se ouvir num pavilhão tão cheio. Neste momento, a coordenação entre as três estagiárias foi imprescindível para contornar a situação, pois auxiliámo-nos mutuamente para que fossem criadas as condições mínimas. Enquanto uma leu a peça, uma coordenou

o som e outra auxiliou as crianças na entrada em cena. A turma mostrou uma visão muito positiva sobre os acontecimentos inesperados, o que me ajudou a fazer com que os seus objetivos fossem alcançados.

No final, tudo teve um final feliz porque para além de ter existido um *feedback* positivo por parte de outros professores, também os pais se dirigiram ao grupo de estágio e professora cooperante, dando-nos os parabéns não só pela apresentação, mas também pela nossa postura face ao sucedido. Por outro lado, senti que os alunos desfrutaram do momento, que os seus objetivos foram atingidos e que as suas expectativas foram também superadas. Todos mantiveram uma postura madura, mas ao mesmo tempo divertiram-se a si próprios e a quem assistia.

11.4. A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PARA O SUCESSO DESTA VIAGEM

“A comunicação (tomada em sentido amplo) é o instrumento que possibilita a emissão e recepção de informação, a expressão de sentimentos e opiniões, a concretização de atitudes, atravessando, assim, toda a actividade” (Lemos e Carvalho, 2002, p. 173).

Existem três características que facilitam a comunicação, nomeadamente, a autoestima, a escuta e o feedback. A autoestima, porque uma pessoa para se relacionar bem com os outros, necessita relacionar-se bem consigo mesma. A escuta, porque esta exige bastante da comunicação, na medida em que quando se escuta é necessário decodificar o que está a ser transmitido. E finalmente, o feedback, porque este reforça a ligação entre os interlocutores (Vieira, 2000, p. 15, 16).

No decorrer do estágio, pude verificar a importância da escuta e as vantagens que esta tem para a aprendizagem dos alunos. Estes dão muita importância ao facto de serem ouvidos e da sua opinião ser considerada.

Por sua vez o *feedback* também foi uma característica que desenvolvi pois esta e a escuta encontram-se interligadas, na medida em que, quando se escuta desenvolve-se um bom *feedback*.

Segundo, Vieira (2000), “a comunicação faz parte do nosso dia-a-dia e as formas de comunicar são tão diversas que até em silêncio comunicamos” (p. 15). Assim sendo, esta teve um papel determinante na minha prática pedagógica, pois a sua eficácia tornou o processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e benéfico para os alunos. Procurei comunicar de forma eficaz com a turma, utilizando uma linguagem correta e, ao mesmo tempo, tendo em atenção se todos estavam a captar a minha mensagem.

Quando comunicamos, o tom de voz, as formas verbais utilizadas e a postura são alguns dos fatores que ditam a qualidade da nossa comunicação (Marujo et al, 2005, p. 74).

O tom de voz é algo que os professores aperfeiçoam com a prática e, inicialmente, é necessário recorrer a estratégias para se fazerem ouvir. Neste estágio, optei algumas vezes por parar de falar, quando sentia que começavam a existir algumas distrações. Neste momento, os alunos continuavam por alguns segundos e, depois de perceber o porquê de eu ter parado a aula, interiorizavam esse motivo e faziam silêncio. Esta é uma estratégia, que se tiver resultados na turma, pode ser muito vantajosa, pois não tem a necessidade de elevar o tom de voz ou de estar constantemente a pedir aos alunos para fazerem silêncio.

O sucesso da comunicação existente revelou-se imprescindível para criar uma ótima relação pedagógica, pois de acordo com Morgado (2001), “a eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da comunicação em sala de aula” (p. 35).

CAPÍTULO XII

Refletindo...

12.1. DEPOIS DE TERMINADA MAIS UMA VIAGEM...

Este estágio revelou-se a melhor forma de terminar esta longa etapa que foi a aquisição, primeiramente, da Licenciatura e agora do Mestrado.

Muitas vezes, durante a minha formação surgiram questões como “Será que vou estar à altura deste desafio?”, “Como vou fazer para ensinar os alunos?”, “Como vou lidar com determinada situação? Será que vou conseguir?”. Estas, por vezes, faziam-me refletir sobre o meu futuro profissional e tentava perceber se estaria ou não preparada para desempenhar uma função tão importante.

Com este estágio, consegui de alguma forma, encontrar respostas para essas questões, o que me motivou ainda mais, não só para o estágio, como também para me tornar numa profissional competente.

No início, o receio e a ansiedade acerca do que iria encontrar e da minha postura e desempenho foram os sentimentos que dominaram. Considero-os positivos, pois estes transpareceram a inexistência de imparcialidade face ao estágio. Desta forma, a primeira semana de observação ajudou a atenuar esses sentimentos, pois desde logo me ambientei, tanto com o espaço, como com a turma e com a professora cooperante.

Depois desta integração inicial, centrei-me totalmente em desenvolver um trabalho consistente, que visasse o desenvolvimento dos alunos e a sua aprendizagem sobre os diversos temas. Desta forma, optei por aulas dinâmicas, nas quais procurei desenvolver os objetivos pretendidos, de uma forma lúdica e agradável, nunca esquecendo que nem tudo pode ser a brincar e que o ideal seria um misto entre o trabalho formal e o aprender a brincar. Apliquei este método durante todo o estágio devido às suas vantagens, pois os alunos entendiam perfeitamente

quando se tratava da realização de um trabalho mais orientado e quando tinham um pouco mais de liberdade para gerir a sua aprendizagem.

Um provérbio americano (citado por Marujo e Neto, 2004) diz: “Não adormeças a pensar que uma coisa é difícil, pois corres o risco de seres despertado pelo barulho de alguém que a executa” (p. 128)

No decorrer do estágio, como seria de esperar, foram surgindo algumas dificuldades, nomeadamente, momentos em que foi difícil manter a turma atenta e envolvida na aula. Outra situação foi a dificuldade em colocar a voz, de forma a que a turma respeitasse, o que ocorreu nos instantes iniciais do estágio. Embora estas situações tenham sido pontuais e tenham terminado com uma atuação positiva da minha parte, foram muito importantes, pois só quando nos deparamos com elas é que começamos a saber geri-las.

O facto de a turma ser mais reduzida que aquelas que são habitualmente encontradas nas nossas escolas, teve vantagens, pois permitiu-me desenvolver o apoio individual ao aluno, bem como, perceber a importância de refletir regularmente sobre o processo de aprendizagem de cada um.

Finalmente não podia deixar de referir a importância das reuniões do grupo de estágio com a professora cooperante, a fim de refletir sobre as práticas exercidas. Nestas, foi possível debater sobre diferentes estratégias de ensino e partilhar ideias e conhecimentos que me enriqueceram.

“O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996, p. 181)

Nestas reuniões, existia ainda o objetivo de refletir sobre a prática de cada estagiária. Nestas reflexões eram justificadas estratégias, bem como, debatidas ideias para construir a aprendizagem dos alunos. Nas reuniões, também se falava daquilo que já tinha sido realizado e, caso necessário, eram referidas críticas, que tomei sempre como construtivas e que me ajudaram a crescer bastante. Por sua vez, os elogios também foram muito importantes neste caminho e permitiram-me ter a autoestima necessária para acreditar no meu trabalho e no consequente sucesso da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é o momento de transformar os dilemas enfrentados na sala de aula em desafios para a futura profissão. Mesmo diante das dificuldades, sabemos que é no estágio que se tem a oportunidade de aperfeiçoar competências, bem como, de desenvolver a capacidade de gestão de um grupo.

No decorrer dos estágios foi-me possível refletir sobre as práticas pedagógicas exercidas e questionar-me sobre as modalidades de trabalho mais adequadas aos contextos encontrados.

A fusão da teoria com a prática é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois como refere Graham (citado por Marujo e Neto, 2004) “a prática é uma forma de chegar à perfeição desejada” (p. 145).

Estes estágios fizeram-me perceber que qualquer profissão se constrói com a prática, pois é necessário viver as situações para aprender a superá-las e, mais tarde saber, o que fazer quando estas ocorrem.

“ (...) há que ir construindo a escola onde há suficiente bem-estar para haver educação, e suficiente educação para que se sinta bem-estar” (Marujo e Neto, 2004, p. 37)

Cada vez mais, é necessário adaptar a escola às evoluções que a nossa sociedade tem sofrido nos últimos anos. Assim sendo, tanto educadores como professores devem procurar refletir sobre as suas práticas, de forma a ajudar as crianças a descobrir e a aprender. Para isso, é necessário dar-lhes espaço, e agir como um orientador que as ajuda a encontrar o caminho da descoberta e da aprendizagem, sendo este o pensamento fundamental para abandonar de vez, a ideia do ensino transmissivo.

Com o culminar desta etapa e a consequente realização deste Relatório Final, sinto-me realmente entusiasmada, pois anseio a oportunidade de poder crescer profissionalmente e de colocar tudo o que

aprendi em prática, caminhando em busca da experiência que fará de mim uma profissional melhor a cada dia que passe.

Tal como refere Marujo e Neto (2004), “o que o professor precisa é de acreditar no potencial criativo individual e na motivação natural dos estudantes, quer esteja perante um que esteja saudavelmente entusiasmado pela escola, ou perante um outro com necessidades de aprendizagens e feridas emocionais” (p. 76). Neste sentido, é essencial que a postura do professor face à turma e a tudo o que a envolve seja positiva e que este deposite confiança nos seus alunos, reforçando-os positivamente e motivando-os para a aprendizagem e sucesso futuro.

De acordo com a minha consciência, tenho a certeza que terei sempre a preocupação de reforçar esta primeira formação, pois penso que um grande erro que ocorre, atualmente na educação do nosso país, é o facto de alguns profissionais se deixarem cair na falta de formação continua e, consequentemente, na não renovação de métodos, de estratégias e de conhecimentos, o que se tem vindo a refletir na aprendizagem dos alunos.

“Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu”. O educador diz: “Olha!” - e, ao falar, aponta. A criança olha na direcção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo expande... Ela fica mais rica interiormente...E, ficando mais rica interiormente, ela pode sentir mais alegria e dar mais alegria, que é a razão pela qual vivemos” (Rúben Alves, s.d.).

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO et al. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora. Porto.
- ALVES, R. (s.d.). *Educar*. Acedido em: 4 de maio de 2012, em: <http://www.slideshare.net/letraessencia/educar-rubem-alves>.
- ARENDS, I. R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGRAW-HILL de Portugal. Alfragide.
- BAIRRÃO, J. e VASCONCELOS, T. (1997). “*A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica*”. Acedido em: 23 de fevereiro de 2012, em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/72849.pdf>.
- BRAZELTON, T.B. e Sparrow, J.D. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Editorial Presença. Lisboa.
- CARDONA, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Coleção Infância, nº3. Porto Editora. Porto.
- CARDOSO, C. M. (2005). *Educação multicultural - Percursos para práticas reflexivas*. Texto Editores. Lisboa.
- COLL, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Coleção em Foco. Edições ASA. Porto.
- CURY, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Editora Pergaminho. Viseu.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora. Porto.
- ESTRELA, M. T. et al. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Porto.

- FOLQUE, M.A. (1999). *A influência de Vigtsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna, nº5, 5.ª Série, pp. 05-12. Acedido em: 30 de março de 2011 em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>.
- GABRIELA, P. et al. (s/d). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Acedido em: 29 de fevereiro de 2012, em: <http://www.pombadapaz.org/documentos/1292196996K3sGN3xx6Yu59FJ5.pdf>;
- GADOTTI, M. (s.d.). *Perspectivas atuais da educação*. Acedido em: 10 de maio de 2012, em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>.
- GONZALÉZ, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Coleção Infância, n.º 9, Porto Editora. Porto.
- HOHMANN, M. e WEIKART, D.P. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- LEANDRO, M. L. (2008). *Movimento da Escola Moderna*. Acedido em: 30 de março de 2011 em: http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf.
- LEITE, E. MALPIQUE, M. e DOS SANTOS, M. R. (2001). *Trabalho de projecto: Aprender por projectos centrados em problemas*. Coleção Ser professor. Edições Afrontamento. Porto.
- LEMOS, M. e CARVALHO, T. (2002). *O aluno na sala de aula*. Poro Editora. Porto.
- MARQUES, R. (2001). *Saber educar: Guia do professor*. Editorial Presença. Lisboa.
- MARUJO, H. A., NETO, L.M. e PERLOIRO, M. (2005). *A família e o sucesso escolar*. Editorial Presença. Lisboa.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997a). *Legislação*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2006). *Organização curricular e programas*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (s/d). *Metas de aprendizagem*. Acedido em: 12 de fevereiro de 2012, em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- MORAN, J. M. (s/d). *Novos desafios para o educador*. Acedido em: 23 de abril de 2012, em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafios.htm>;
- MOREIRA, P. (2004). *Ser professor: Competências básicas...* Coleção Crescer a Brincar, nº1. Porto Editora. Porto.
- MORGADO, J. (2001). *A relação pedagógica*. Editorial Presença. Lisboa.

- NIZA, S. (1996). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). Modelos curriculares para a educação de infância (pp. 137-159). Porto Editora. Porto.
- NIZA, S. (s/d). *A formação no movimento da escola moderna: Contextos cooperativos e aprendizagem profissional*. Acedido em: 31 de março de 2011, em: http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_autoformacao_coop/formacao_mem.pdf.
- NOT, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Coleção Horizontes da Didática. Edições Asa. Rio Tinto.
- NÓVOA, A. et al, (1992). *Os professores e a sua formação*. Coleção Temas de Educação. Dom Quixote. Lisboa.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M., e PINAZZA, M. A. (2007). *Pedagogias da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed Editora. São Paulo.
- PAIS, A. e MONTEIRO, M. (2002). *Avaliação uma prática diária*. Editorial Presença. Lisboa.
- PAPALIA, D.E., OLDS, S. W. e FELDMAN, R. D. (1999). *O mundo da criança*. Editora McGraw-Hill. Lisboa.
- PEÇAS, A. (2007). *Sérgio Niza: A construção de uma democracia na acção educativa*. Acedido em: 31 de março de 2011 em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_14_sniza_const_democ_apecas.pdf.
- PORTUGAL, G. (s/d) *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Acedido em: 16 de fevereiro de 2012, em: http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=264&Itemid=41.

- PORTUGAL, G e LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto Editora. Porto.
- PACHECO, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto Editora. Porto.
- PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Edições ASA. Porto.
- POMBO, O. (s.d.). *Interdisciplinaridade: Conceito, problemas e perspectivas*. Acedido em 10 de maio de 2012, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>.
- ROSEIRO, M.C. (2008). *Ser professor, é...* Edição Do Autor. Abrantes
- SERRA, C. M., (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo*. Porto Editora. Porto.
- SIM-SIM, I. (2010) *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Acedido em: 7 de março de 2012, em: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.
- SILVA, J. P. S. (2005). *A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem*. Revista Espaço Acadêmico, nº 52. Acedido em: 7 de fevereiro de 2012, em: http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc_silva.htm.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Coleção Infância, n.º 4. Porto Editora. Porto.
- VASCONCELOS, T. (2000). *Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade*. In Revista Ibero Americana de Educação, nº22, pp.93-115. Acedido em: 21 de fevereiro de 2012, em: <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>.

- VASCONCELOS, T. (2007). *Transição jardim-de-infância – 1º ciclo: Um campo de possibilidades*. Cadernos da Educação de Infância, nº 81. (pp. 44 a 46) Acedido em: 14 de março de 2012, em: <http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>
- VIEIRA, H. (2000). *Comunicação na sala de aula*. Editorial Presença. Lisboa.
- ZABALZA, A. M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Coleção Horizontes da Didática. ASA Edições. Porto.
- ZABALZA, A. M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Coleção Perspetivas Atuais. ASA Editores. Porto.
- ZEICHNER, K.M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Coleção Educa-Professores. Educa. Lisboa.

Legislação:

- Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. DGIDC.
- Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro. Diário da República n.º 46 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237 - 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – 1ª Série A.
Ministério da Educação. Lisboa.

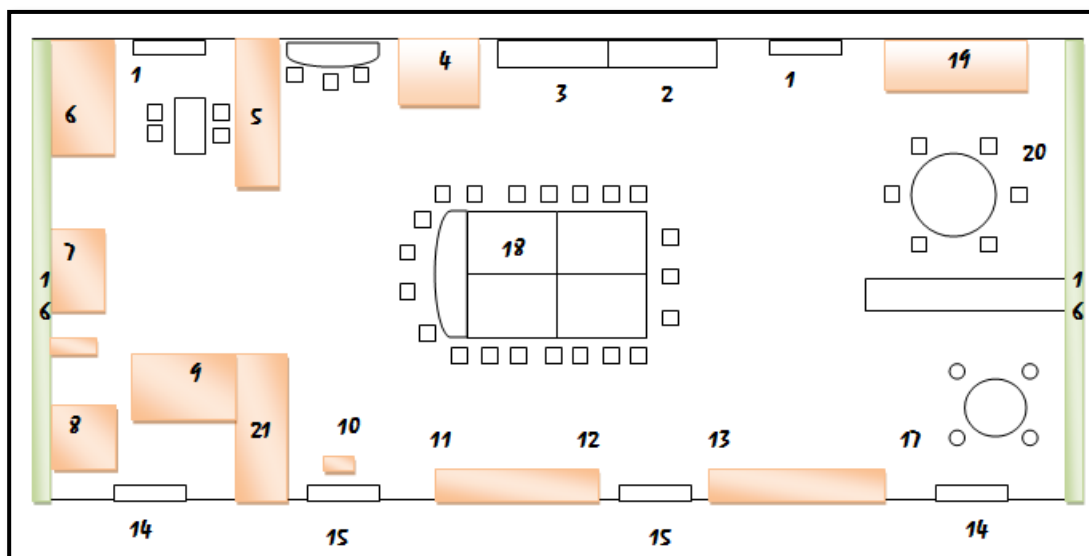
Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Diário da República n.º 217 - I Série
A. Ministério da Educação. Lisboa.

ANEXOS/APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice 1

Planta da Sala dos Bibes Azuis



Legenda:

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| 1 – Porta | 12 – Área da Modelagem |
| 2 – Cacifo dos trabalhos das crianças | 13 – <i>Atelier</i> |
| 3 – Armário | 14 – Janelas |
| 4 – Área das Ciências | 15 – Janelas com varanda |
| 5 – Área dos Jogos de Mesa | 16 – Expositor |
| 6 – Castelo | 17 – Biblioteca |
| 7 – Consultório Médico ¹ | 18 – Área Polivalente |
| 8 – Casinha ¹ | 19 – Área do Computador |
| 9 – Café ¹ | 20 – Área da Escrita |
| 10 – Cavalete | 21 – Área da Matemática |
| 11 – Área do Desenho/Colagem | |

¹ Estas três áreas funcionam em conjunto e no seu conjunto são denominadas por Área do Faz-de-Conta.

Apêndice 3

Mapa de Tarefas



Apêndice 5

Diário

Diário			
Gostei 😊	Não gostei 😞	Fizemos	Queremos fazer
<p>Quero fazer um projeto de arte com meus amigos.</p>	<p>- Não gostei muito da aula de matemática.</p> <p>- Não gostei da aula de português.</p>	<p>Fizemos um projeto de arte com meus amigos.</p>	<p>- Queremos fazer um projeto de arte com meus amigos.</p> <p>- Queremos fazer um projeto de arte com meus amigos.</p>

Apêndice 6

Mapa do Tempo



Apêndice 8

Mapa de Aniversários, Meses e Estações do Ano



Apêndice 9

Cartões para circular pelas Áreas



Apêndice 10



Actividade: "Patrulha das Descobertas"

Sala: Bibes Azuis

Idade: 5/6 anos

Estagiárias: Katy Silva e Susana Dias

Educadora Cooperante: Clara Antunes

Data: 11-6-2011

Contextualização da catividade: Esta atividade surgiu do facto de as crianças fazerem um passeio no Portugal dos Pequenitos e como a educadora trabalhou com as crianças a época dos descobrimentos e dos reis, e dado que neste espaço estão exposto figuras e monumentos relacionados com a história de Portugal, aproveitámos para fazer um jogo de pistas.

Calendarização	Objetivos	Áreas de Conteúdo	Estratégias	Recursos
15 de junho (Manhã)	<ul style="list-style-type: none"> Identificar informações sobre o passado expressas em linguagens diversas (estátuas, monumentos); Identificar algumas diferenças e semelhanças, no vestuário e na habitação, entre meios diversos e ao longo do tempo; Compreender que a escrita transmite informação; Distinguir letras de números; Partilhar informação oralmente através de frases coerentes; Praticar um jogo, cumprindo as suas regras; Contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, e reconhecendo o contributo dos outros; Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e na elaboração do produto final; Consolidar conhecimentos sobre a história dos descobrimentos, de uma forma lúdica; Relacionar os conhecimentos adquiridos na sala de atividades com a realidade, utilizando-os para a execução de um jogo. Reconhecer diferentes formas de representação da Terra; Saber orientar-se no espaço; Saber escutar, para conseguir responder à pista que o adulto da equipa coloca. 	<ul style="list-style-type: none"> Área da Formação Pessoal e Social: <u>Domínio:</u> - Independência/autonomia. - Cooperação. Área da Expressão e da Comunicação: <u>Domínios:</u> - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <u>Subdomínios:</u> - Reconhecimento da escrita e das palavras; - Conhecimento das convenções gráficas. - Expressão Motora. Área do conhecimento do mundo: <u>Domínio:</u> - <u>Localização no Espaço e no Tempo.</u> 	<p>Diálogo</p> <p>Formação de equipas por cores</p> <p>Pistas para a concretização de missões</p>	<p>Humanos: Crianças, Estagiárias, Educadora, Auxiliar.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cartões de Identificação da Patrulha das Descobertas; (Anexo 2) Envelopes com as missões; (Anexo 3) Lápis; Diplomas (Anexo 10). <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Portugal dos Pequenitos

Observações: (Balanço dos resultados, vantagens/desvantagens da atividade)

A forma como o grupo encarou esta atividade foi sem dúvida gratificante. Este encarou-a como um verdadeiro desafio e desfrutando do momento conseguiu resultados verdadeiramente positivos.

Nota: Esta atividade será dinamizada igualmente pelas duas estagiárias, sendo que a Susana começará por auxiliar os grupos e organizar o jogo enquanto a Katy será o adulto que fará parte da equipa cor-de-laranja, trocando de papéis a meio do trajeto.

Descrição da Atividade

Na sala de atividades, antes da partida, reunir o grupo em círculo e falar sobre a visita ao Portugal dos Pequenitos e sobre o jogo que lá irão realizar. De seguida, formar as equipas, chamando cada criança e dando-lhe o respetivo cartão de identificação. Serão formadas quatro equipas, nomeadamente a equipa vermelha, a equipa verde, a equipa cor-de-laranja e a equipa amarela, sendo que cada uma terá um adulto que será o secretário e responsável pela equipa.

Na entrada do Portugal dos Pequenitos é dada a **1ª Missão**, que é feita em grande grupo, e que é encontrar o Infante D. Henrique, onde posteriormente, se deve explorar o mapa com as rotas das primeiras descobertas. Esta dinamização será feita pela estagiária Susana, que se encontra nesta fase inicial do jogo, como coordenadora de jogo. Esta dinamização tem como objetivos, localizar no mapa as rotas marítimas das descobertas e as terras que foram descobertas nessa época, bem como, identificar quem foi o Infante D. Henrique e qual o seu papel.

Seguidamente a esta dinamização é distribuída a **2ª Missão** a cada equipa, na qual se pretende que as equipas encontrem as casas que representam os Países de Língua Oficial Portuguesa, nomeadamente, Macau, Moçambique, Índia, Angola, Brasil, Açores e Madeira. Antes das equipas partirem para a missão é dito que devem reunir-se de novo junto da estátua do Infante D. Henrique. Depois de cumprida a 2ª Missão, e de todas as equipas terem finalizado as descobertas, é feito um diálogo sobre as mesmas com o objetivo de cada equipa relatar quais os países que visitaram e se expressarem sobre as descobertas que fizeram, relacionando também os países que descobriram com as bandeiras presentes no envelope da missão.

A **3ª e 4ª Missões** são dadas em simultâneo, pois ambas estão relacionadas com a descoberta de Monumentos em Portugal, uma na cidade de Lisboa e outra na cidade de Coimbra e desta vez é pedido para cada equipa encontrar a estátua de D. Afonso Henriques, no final de cumprirem aquelas duas missões, pois lá receberão uma nova missão.

Na estátua de D. Afonso Henriques, a estagiária Katy que chega com a equipa cor-de-laranja, troca com a coordenadora do jogo Susana, havendo assim uma troca de papéis.

Seguidamente é dada a cada equipa a **5ª Missão**, esta que visará encontrar o Museu do Traje e no seu interior procurar algumas personagens ilustres, nomeadamente D. Afonso Henriques, Pedro e Inês, Vasco da Gama, Camões, D. Dinis e a sua esposa Rainha Isabel. Terminando esta missão, devem regressar para junto da estátua de D. Afonso Henriques e receber a **6ª Missão**, na qual cada equipa terá de descobrir onde estão duas Casas Regionais de Portugal, visualizando uma fotografia da respetiva casa.

Para finalizar o jogo, e novamente junto da estátua de D. Afonso Henriques, é dada às equipas a **7ª Missão**, na qual estas devem encontrar o Planeta da Água. Uma vez encontrado o nosso planeta, cada equipa deve aguardar junto dele que as restantes equipas cheguem. Enquanto isso, pode dialogar com o adulto e com os restantes elementos da equipa sobre as missões que cumpriram e as descobertas que realizaram.

Uma vez reunidas todas as equipas, as equipas são felicitadas pelas suas importantes descobertas e é lido um dos diplomas para todo o grupo, e dito que quando chagarem à escola cada um receberá o seu diploma.

Terminada esta tarefa, todos podem ir brincar no parque infantil do Portugal dos Pequenitos.

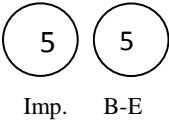
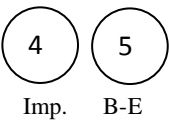
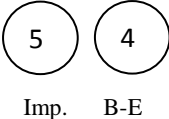
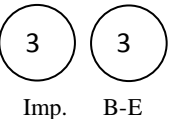
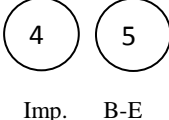
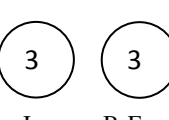
Apêndice 11

Fase 1 – Primeira Semana de Observações

Grupo: 5/6 anos		N.º de Crianças: 18		N.º de adultos: 5		Data: 7-4-2011		Tempo:10h às 10h20			
Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)		Observações		Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)		Observações	
1	T	Imp. 5	B-E 5	- Vê um livro de histórias infantis; - Sente-se à vontade na tarefa que está a desenvolver; - Adapta-se a novas situações (troca de livro com uma amiga); - Transparece vitalidade, concentração e interesse.		4	C	Imp. 4	B-E 4	- Brinca com miniaturas de dinossauros; - Concentra-se a colocar os dinossauros nas posições desejadas, mas posteriormente tem algumas interrupções na atividade; - Revela gosto pela tarefa, confiança em si e transparece bem-estar.	
2	J	Imp. 3	B-E 3	- Não completa o jogo de matemática que iniciou; - Mostra-se irrequieta e com elevada falta de concentração; - Distrai-se constantemente e não demonstra interesse na atividade; - A sua postura deixa dúvidas quanto ao seu conforto ou desconforto.		5	I	Imp. 4	B-E 4	- Pinta o desenho de uma mochila; - Demonstra-se concentrada, distraíndo-se poucas vezes; - Está empenhada e entusiasmada com a atividade; - Busca a perfeição na sua pintura; _ A sua postura e expressão demonstram que o ambiente e a tarefa são do seu agrado.	
3	A	Imp. 5	B-E 5	- Diálogo com a educadora sobre pintores, enquanto vê um livro sobre o tema; - Concentração máxima, mentalmente ativo e revela muito interesse; - Desfruta do momento com expressão feliz, transparece vitalidade, tranquilidade e satisfação.		6	D	Imp. 4	B-E 4	- Faz um jogo de matemática com uma amiga; - Troca ideias com essa amiga, mas sem dispersar do objetivo de concluir a tarefa; - O seu rosto transparece alguma serenidade e felicidade.	

Apêndice 12

Fase 1 – Segunda Semana de Observações

Grupo: 5/6 anos		N.º de Crianças: 18		N.º de adultos: 5		Data: 15-4-2011 Tempo: 11h15 às 11h30	
Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações
1	T		<ul style="list-style-type: none"> - Pinta um desenho, enquanto interage com alguns amigos; - Embora tenha momentos de concentração, não se consegue concentrar totalmente na mesma; - Revela vitalidade, alegria e espírito de grupo. 	4	C		<ul style="list-style-type: none"> - Realiza um jogo educativo no computador; - Tem pequenas distrações que não interferem no desenvolvimento da atividade; - O seu rosto transparece alegria e vitalidade.
2	J		<ul style="list-style-type: none"> - Faz uma atividade sobre dinossauros, no computador; - Mostra-se atenta e concentrada; - Revela motivação e sente-se desafiada; - Transparece calma e serenidade, embora por vezes o olhar parece vago. 	5	I		<ul style="list-style-type: none"> - Pinta um desenho; - Por vezes concentra-se, no entanto, interrompe atividade algumas vezes; - O seu rosto não transparece nenhum sentimento específico; - Não demonstra agitação, talvez alguma serenidade.
3	A		<ul style="list-style-type: none"> - Joga damas com um amigo; - Concentrado mas com algumas distrações; - Revela empenho, interesse e está mentalmente ativo; - Rosto de felicidade e vitalidade. 	6	D		<ul style="list-style-type: none"> - Pinta um desenho; - Tem momentos de concentração, que são interrompidos variadas vezes; - O seu rosto é neutro, olhar vago; - Embora não transmita agitação, também não transmite gosto na atividade, apesar de a estar a desempenhar corretamente.

Apêndice 13

Fase 2 – Análise do Grupo

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante? Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none">• As atividades desenvolvidas pelas crianças vão ao encontro das suas necessidades, dos seus interesses e dos seus gostos.• A organização da sala apela as crianças, que aproveitam o espaço, bem como os materiais que têm à sua disposição. Estas sentem-se à vontade no contexto físico da sala, na que se reflete na implicação nas tarefas desenvolvidas.• A interação que é estabelecida com o adulto, permite à criança sentir-se apoiada e motivada para a concretização das tarefas.• O espírito de grupo está sempre presente, e revela-se uma mais-valia para o bem-estar de todos.	<ul style="list-style-type: none">• Existe um pequeno grupo de crianças que tende a ir sempre para a área das construções, o que provoca alguns conflitos entre elas, pois não podem estar todos ao mesmo tempo na referida área.• Existe alguma tendência, de certas crianças, para iniciar “lutas” dentro da sala de atividades e para assim tentar resolver certos problemas.

Apêndice 14

Fase 2 – Análise do Contexto

ANÁLISE DO CONTEXTO			
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO		FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc): Existem diversos materiais em todas as áreas, sendo que a menos equipada é a área das ciências que se encontra em construção, embora muitas crianças a escolham, pois vai ao encontro aos seus gostos.		1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc): 	
2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc): Os interesses das crianças cruzam-se bastante, o que lhes permite uma interação bastante positiva, que beneficia todo o grupo.		2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc): 	
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc): As crianças fazem as suas próprias planificações semanais, nas quais escolhem o que querem fazer durante a semana. Em todas as áreas as crianças têm a oportunidade de realizar trabalho autónomo, escolhendo o que querem fazer.		3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc) 	
4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)		4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)	
A educadora planifica junto com as crianças. Estas são ouvidas, e são desenvolvidas atividades de acordo com os seus interesses, atividades que elas mesmas escolhem, ou atividades que surgem no quotidiano do jardim-de-infância.			
5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)		5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)	
O adulto dá liberdade às crianças para estas desenvolverem as suas aprendizagens, mas encontra-se sempre presente para ajudar as crianças, construindo inúmeras vezes conhecimentos junto com elas.			
Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc)	Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)

Apêndice 15

Fase 2 – Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
Brincar no recreio, fazer pinturas e construir. Gosta também de escrever numeração romana e datas da história de Portugal dos livros da educadora Clara. (A)	Brincar com a plasticina. (A)
Fazer desenhos. (J)	Brincar com plasticina. (J)
Brincar no faz-de-conta. (I)	Fazer desenhos. (I)
Brincar às escondidas no recreio e fazer desenhos. (T)	Área das ciências. (T)
Brincar no recreio e ajudar os amigos. (C)	Fazer desenhos. (C)
Brincar no faz-de-conta e no recreio. (D)	Fazer desenhos. (D)
Interesses ou desejos	
Ter mais coisas para brincar no café e no médico. (A)	
Um jogo de matemática das contas. (J)	
Material novo para o consultório. (I)	
Ter legos no recreio. (T)	
Ter um espaço fechado só para brincar. (C)	
Ter um urso gigante no recreio. (D)	

Apêndice 16

Fase 2 – Informações gerais sobre a comunidade e as famílias e sobre o Projeto de Agrupamento/Instituição

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none">• O contacto com a comunidade envolvente faz parte da rotina da Sala Azul, pois todas as semanas o grupo realiza uma saída ao exterior.• Inserindo-se o JI do CSS “O Pátio” num meio urbano, o grupo tem a oportunidade de visitar e participar em diversas iniciativas, maioritariamente de índole cultural.• A interação entre a escola e a família é um dos pontos fortes. Faz parte da agenda semanal da sala, os familiares das crianças irem à sala, ensinar algo ou simplesmente contar uma história.• O interesse dos encarregados de educação pelo processo educativo das crianças é muito bom, visto que estes querem sempre saber aquilo que os filhos fazem, e a comunicação entre estes e a educadora é sistemática.	<ul style="list-style-type: none">• O Projeto Educativo tem como base as técnicas do Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM).• O plano anual de atividades é o ponto de partida para cada sala realizar o seu próprio calendário de atividades.• As estratégias encontradas para resolver alguns problemas e necessidades da instituição são: promover a renovação/melhoramento dos espaços interiores, ao nível dos tetos das casas de banho, portas e janelas, bem como dos espaços exteriores ao nível de equipamentos; colocar instalações sanitárias no espaço exterior; investir na formação de funcionárias, dando especial atenção aos primeiros socorros e à segurança infantil.

Apêndice 17

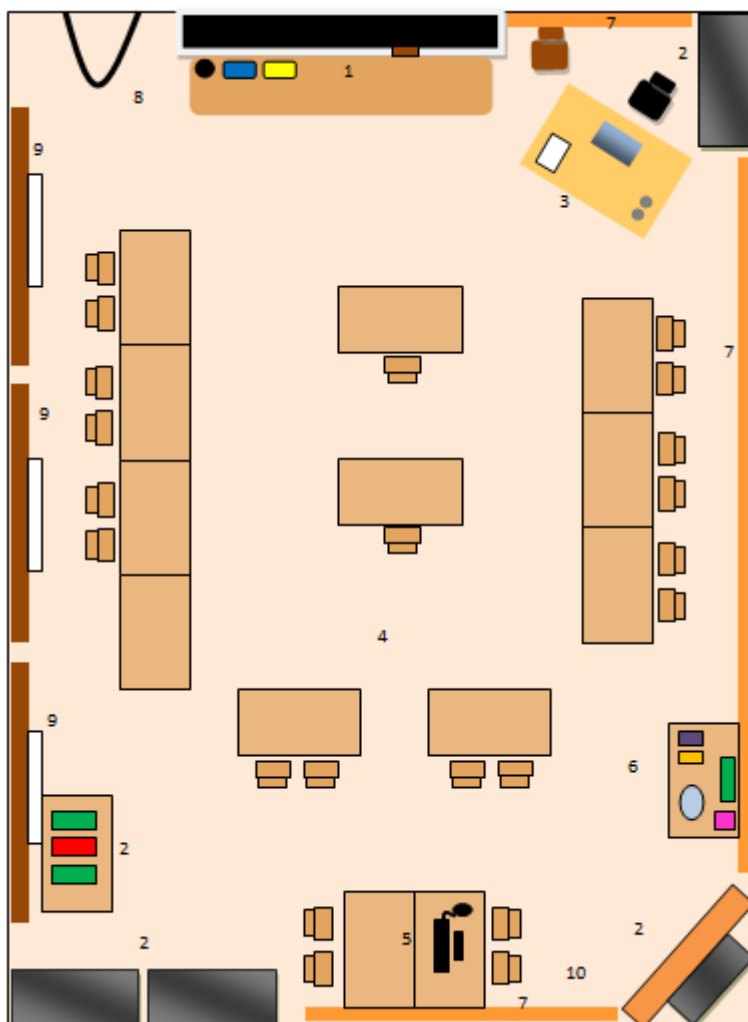
Fase 3 – Intenções e Iniciativas de Intervenção

Ações para o período de _____ a _____ Grupo: Sala dos Bibes Azuis Prioridades²: [4] Oferta Educativa [1] Clima de Grupo [5] Espaço para Iniciativa [2] Organização [3] Estilo do Adulto [] Outros aspetos		
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar alguns comportamentos entre as crianças; • Melhorar alguns espaços, com novos materiais, de acordo com os interesses das crianças; • Valorizar algumas áreas da sala, “ensinando” as crianças a brincar na mesma; • Valorizar os comportamentos positivos para que estes aumentem. 	
Enriquecer	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Ações concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	<p>Enriquecer e diversificar a área das ciências e a área do faz-de-conta, essencialmente o consultório.</p> <p>Inovar a forma de utilização da plasticina.</p> <p>Colocar alguns materiais no exterior, ao dispor das crianças.</p>	<p>Ao longo do tempo angariar para as referidas áreas, novos materiais e introduzi-los na área junto com o grupo.</p> <p>Colocar ao dispor das crianças, novos moldes para a plasticina, e brincar com a criança fazendo novas criações.</p> <p>Colocar legos ou outro tipo de brinquedo semelhante, no espaço exterior.</p>
CLIMA DE GRUPO	Ajudar as crianças a determinar alternativas para a forma como resolvem os conflitos.	Servir como modelo, ajudando as crianças a resolver os seus conflitos de outras formas e criando com eles outras soluções para a resolução dos conflitos. Realizar reuniões para estabelecer regras que podem ser escritas e colocadas num sítio visível.
ESPAÇO PARA INICIATIVA	Continuar a incentivar o trabalho autónomo das crianças.	Apoiar cada criança no seu trabalho autónomo, aproveitando as suas iniciativas para criar situações de aprendizagem significativas para todo o grupo.
ORGANIZAÇÃO	Em conjunto com as crianças definir regras necessárias para o bom funcionamento da sala.	Realizar um quadro com regras que as crianças devem definir. Fazer um registo de atitudes erradas que as crianças têm consciência que realizam, e que servirá para que estas não realizarem esse comportamento porque sabem que está errado.
ESTILO DO ADULTO	Continuar a valorizar os comportamentos positivos das crianças, tentando se possível, ignorar certos comportamentos menos positivos.	Aplicar reforços positivos (sorrisos, expressões positivas como “muito bem”, “bom trabalho” ou “fantástico”) após determinados comportamentos, de forma a aumentar a sua ocorrência.
OBSERVAÇÕES		

² Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

Apêndice 18

Planta da Sala de Aula da Turma do 4.º Ano do 1.º CEB

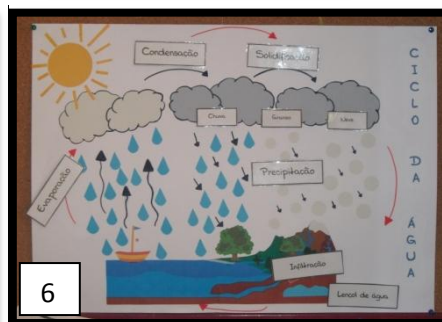
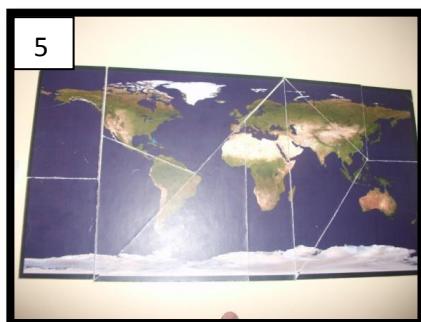
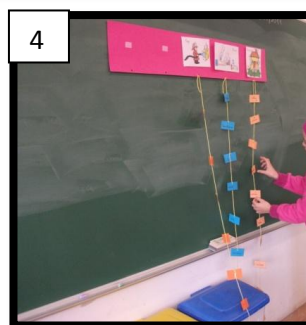
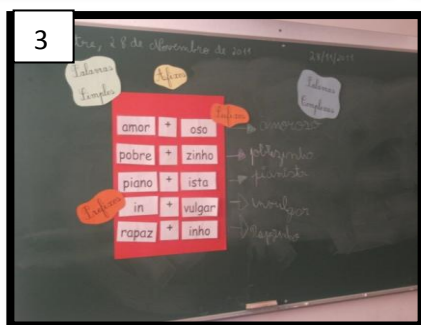


Legenda:

- | | |
|--|--|
| 1 – Quadro | 7 – Placard para expor trabalhos e materiais |
| 2 – Armários | 8 – Porta |
| 3 – Secretária da Professora | 9 – Janelas |
| 4 – Mesas dos alunos | 10 – Área da Leitura |
| 5 – Área do Computador | |
| 6 – Áreas para guardar os manuais e outros materiais | |

Apêndice 19

Alguns dos materiais utilizados nas aulas lecionadas



- 1- Movimento de Translação e de rotação da Terra
- 2- Friso Cronológico da História de Portugal
- 3- Palavras Derivadas por Prefixação e Sufixação
- 4- Campo Semântico
- 5- Planisfério
- 6- Ciclo da água
- 7- Cuidados a ter com a Exposição Solar
- 8- Material Manipulável – Circulo e Circunferência

Apêndice 20

Unidade didática 12










16 a 18 de janeiro de 2011



Pensamento

"É o esforço constante e determinado que quebra a resistência, e varre todos os obstáculos."
(Claude M. Bristol)

Mapa de atuação das estagiárias

	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Segunda-feira (16/01/2012)	 Sara Mendes	 Sara Mendes	 Sara Mendes
Terça-feira (17/01/2012)	 Susana Dias	 Susana Dias	 Susana Dias
Quarta-feira (18/01/2012)	 Ana Costa	 Ana Costa	 Ana Costa

Áreas, Blocos e Conteúdos

Área: Língua Portuguesa

Blocos:

Expressão Oral; Compreensão do oral; Leitura; Escrita; e Conhecimento Explícito da Língua.

Temas/Conteúdos: Texto informativo, lenda, palavras simples, palavra complexa, palavra derivada por prefixação, palavra derivada por sufixação.

Área: Língua Portuguesa

Bloco: Escrita

Temas/Conteúdos:

Escrita: Texto informativo-expositivo, seleção da informação mais importante. Planificação de textos; textualização; escrita compositiva; componentes da narrativa: personagens, espaço, tempo e ação, estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão

Área: Matemática

Bloco: Números e operações

Temas/Conteúdos:

Números e Operações: Classe dos números, Ordem dos números, Milhão.

Área: Estudo do meio

Bloco: À descoberta do ambiente natural

Temas/Conteúdos: relevo, montanha, serra, planície, planalto, vale.

Competências

Língua Portuguesa

- Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave.
- Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico;
- Utiliza técnicas específicas para selecionar, registar, organizar e transmitir a informação;
- Planifica textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos:
 - Recolhe a informação em diferentes suportes;
 - Organiza a informação.
- Redige textos (de acordo com o plano previamente elaborado), respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adaptados.
- Elabora um texto informativo-expositivo relativo a um planeta imaginário;
- Constrói narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura;
- Identifica palavras simples e palavras complexas;

Matemática

- Identifica a classe das unidades de milhão;
- Representa números até ao milhão;
- Lê, por ordens e por classes, números até ao milhão;
- Desenvolve o raciocínio mental;
- Compreende de problemas; conceção, aplicação e justificação de estratégias;

Estudo do Meio

- Localizar os arquipélagos da Madeira e dos Açores, no mapa de Portugal ;
- Identificar e localizar os principais rios de Portugal;
- Identifica as maiores elevações de Portugal;
- Localiza algumas elevações no mapa de Portugal;
- Refere características próprias da fauna e da flora das serras;
- Observa fotografias de algumas elevações

Expressão Físico-Motora

- Participa em jogos realizando habilidades básicas e cumprindo regras.
- Desenvolve ações motoras básicas;
- Realiza exercícios;

Expressão Plástica

- Liga/cola elementos para uma construção;
- Faz representações a partir de representações no plano.

Expressão Musical

- Utiliza instrumentos musicais;
- Reproduz com instrumentos sons isolados.

Estratégias/ Atividades

Dia 16 de Janeiro de 2012

Língua Portuguesa

“A Minhoca da Gramática”

- Diálogo com os alunos acerca das novidades do fim-de-semana com a introdução da temática a abordar na aula de hoje;
- Leitura e análise da lenda “ O tejo o Douro e o Guadiana”;
- Identificação no texto de palavras difíceis com ida ao dicionário procurar o seu significado.
 - Preenchimento do significado das palavras no dicionário temático que está a ser construído pela turma;
- Consolidação dos conhecimentos de palavras simples e palavras complexas, sendo elas palavras derivadas por prefixação e sufixação;
 - Com a ajuda da minhoca da gramática que é composta por três círculos, um com o título palavras derivadas por prefixação, outro palavras simples e por fim, outro com o título de palavras derivadas por sufixação;
 - O aluno deve retirar da caixa de cartão uma palavra (Anexo 2ª) ao acaso e mostrar aos colegas. Em seguida, deve dizer aos colegas se é uma palavra simples ou complexa e se é complexa é derivada por prefixação ou sufixação;
 - O aluno deve colocar a palavra no respetivo local e assim sucessivamente até terminarem todas as palavras existentes;

Nota: Todos os registos desta atividade são registados numa folha entregue pela professora quando apresentada a minhoca da gramática;

- Cada aluno retira do texto lido anteriormente, uma palavra que pertença a um destes três círculos apresentados pela minhoca;
 - O aluno mostra a palavra aos colegas e coloca no local correto.

Expressão Físico-Motora

- Realização de jogos com estafetas.

Matemática

“O Jogo do 24”

- Diálogo com os alunos acerca do objetivo da atividade, o jogo do 24.
 - A turma é dividida em três grupos, sendo entregue a cada grupo um conjunto de sete cartões.
 - Em cada grupo, vai ficar uma professora estagiária que representa o coordenador do jogo. O coordenador é quem coloca as cartas em jogo e contabiliza os pontos dos jogadores, é também ele que mantém as cartas consigo e vai lançado do baralho uma carta de cada vez, colocando-a no centro da mesa.
 - O objetivo do jogo é ganhar o máximo de pontos por ser o primeiro a chegar ao resultado 24, utilizando os 4 algarismos da carta. Pode-se somar, subtrair multiplicar e dividir. Devem-se utilizar todos os 4 algarismos mas cada um apenas uma vez.
- Ganha a carta em jogo, o jogador que primeiro toque na carta e consiga rapidamente dar a solução.

Área de Projeto e Estudo do Meio

“Os Rios de Portugal”

- Diálogo com os alunos acerca dos seus conhecimentos sobre os rios de Portugal;
- Distribuição de uma ficha de palavras cruzadas com o intuito de que, seja o aluno a descobrir o seu próprio conhecimento, ou seja, é ele que vai testar os seus conhecimentos acerca de diferentes conteúdos sendo eles, margens, afluentes, ribeiras e outros;
- Exploração de um mapa de Portugal, no qual se pretende que o aluno, após as suas pesquisas e descobertas feitas no exercício anterior, identifique utilizando lã azul, o local de cada um dos cinco principais rios de Portugal (Mondego, Sado, Guadiana, Douro e Tejo), tendo em conta o local onde nasce e onde vai desaguar;
- Identificação de possíveis alterações e melhorias na horta da escola;

Dia 17 de Janeiro de 2012

Língua Portuguesa

“Apresento as serras de Portugal”

- Divisão da turma em pares;
- Distribuição de textos informativos sobre algumas das serras mais importantes de Portugal;
- Breve exploração do conceito de texto informativo;
- Explicitação do objetivo da atividade:
 - Leitura silenciosa dos textos (cada aluno lê um texto sobre uma serra diferente);
 - Seleção da informação mais importante, sublinhando-a no texto;
 - Preenchimento de uma tabela através da informação contida no texto;
 - Construção de um texto informativo sobre cada serra, no qual se pretende que esta seja apresentada de uma forma clara e onde sejam referenciados apenas as informações mais importantes.

Expressão Plástica

- Construção de cones para localizar algumas das principais serras de Portugal no mapa.

Estudo do Meio

“Localizo as principais serras de Portugal”

- Início da aula com a introdução da questão: A superfície terrestre é toda igual?
- Distribuição de uma imagem, a cada aluno, representativa das diferentes formas de relevo e posterior registo dos conteúdos abordados na folha do dossier:
 - Os alunos colam a imagem na folha do dossier;
 - Observação e exploração da mesma;
 - Introdução do conceito de relevo;
 - Identificação de cada forma de relevo representada na imagem e produção da legenda da mesma;
 - Definição de cada uma dessas formas.
- Exploração de um mapa de Portugal, relativo ao relevo, no qual se pretende localizar as zonas mais altas do país, bem como as mais baixas;
- Cada aluno recorre ao texto que construiu na aula de Língua Portuguesa e apresenta a serra sobre a qual trabalhou.
- Depois da apresentação da serra, regista a sua localização colando um cone e uma fotografia da serra nos respetivo lugar, no mapa de Portugal;

- Depois de localizar todas as serras em questão, o mapa deve ser fixado na sala.

Matemática

“O Milhão”

- Iniciar a aula com uma revisão sobre a parte inteira do número (classes das unidades e dos milhares e as respetivas ordens) e sobre a parte decimal (décima, centésima e milésima):
 - Exploração através de algarismos móveis que são colocados na respetiva classe e ordem.
- Colocação da seguinte questão: **Imaginemos que uma cidade tem 999 habitantes** (colocar o número no esquema das classes que se encontra fixado no quadro). **Se nascesse uma criança nesse momento, com quantos habitantes ficaria a cidade?** (explorar as estratégias utilizadas pelos alunos para obter a resposta).
- Depois de explorar a classe das unidades e dos milhares, com a situação anteriormente apresentada, é feita a introdução à classe dos milhões. Para tal é colocada a seguinte questão:
 - **Agora imaginemos uma cidade maior e que tem 999.000 habitantes** (colocar o número no esquema das classes que se encontra fixado no quadro). **Se nascesse uma criança nesse momento, com quantos habitantes ficaria a cidade?** (explorar as estratégias utilizadas pelos alunos para obter a resposta).
- Colocar a classe dos milhões junto com as restantes unidades que já estão fixadas no quadro.
- Explorar o conceito através da leitura de números e da colocação de algarismos no local pedido pela professora:
 - Número **2** nas dezenas de milhar; número **7** nas unidades de milhão;...
- Revisão e exploração dos conteúdos abordados através da leitura e exploração de uma ficha informativa;
- Realização de uma ficha de trabalho para aplicação dos conteúdos abordados.

Dia 18 de Janeiro de 2012

Língua Portuguesa

“Jardim de estórias”

- Explicitação do objetivo da atividade;
- Construção de uma estória:
 - Apresentação aos alunos de uma flor grande, previamente elaborada pelo professor. Em cada pétala encontram-se cartões com as seguintes pistas: início da ação, personagem da história, local onde decorre a ação, missão, local onde decorre a missão, mau da fita, personagem boa que vem ajudar, objeto mágico e final para a estória;
 - Organização da turma em quatro grupos para a criação da estória através das pistas retiradas das pétalas da flor.
 - É distribuído a cada grupo uma flor elaborada em cartolina que serve para colocar as pistas de forma ordenada (uma pista por cada pétala) e escrever a estória;
 - Quando terminam a estória os alunos terão à sua disposição um vaso com terra e canas para poderem expor a sua flor e apresentar a estória à turma. Quando todos os grupos concluírem o trabalho fica construído o “Jardim de estórias”.

Expressão Musical

- Treino das notas musicais na flauta.

Matemática

“Problemas que fazem pensar”

- Explicitação do objetivo da atividade;
- Distribuição de uma ficha de problemas de raciocínio lógico;
- Apresentação, de forma individual, das diferentes estratégias utilizadas para resolução dos problemas;
- Correção, em grande grupo, da ficha de problemas no quadro.

Estudo do Meio

“Despedida dos alunos”

- Apresentação, por parte dos alunos, de alguns números artísticos (a tomar conhecimento da nossa parte apenas no dia), em jeito de despedida a nós estagiárias;
- Realização de alguns jogos com a turma no exterior: jogo do lenço, cabra cega, jogo das cadeiras e outros ao critério das crianças;
- Visualização de um vídeo com fotografias representativas dos melhores momentos ao longo do estágio;
- Através de balões é pedido aos alunos a opinião relativa à atuação das estagiárias:

Materiais

Dia 16 de janeiro de 2012

Língua Portuguesa

- Minhoca gramática;
- Palavras derivadas por prefixação;
- Palavras derivadas por sufixação;
- Palavras simples;
- Folha de registo;

Matemática

- Jogo do 24;

Estudo do Meio

- Mapa de Portugal em cartão;
- Lã;
- Cola;

Dia 17 de janeiro de 2012

Língua Portuguesa

- Textos informativos;
- Tabela de registo.

Matemática

- Classes, ordens e números movíveis.

Estudo do Meio

- Cones de cartolina;
- Cola.

Dia 18 de janeiro de 2012

Língua Portuguesa

- Flor em tamanho grande;
- Cartões de pistas;
- Flor de cartolina;
- Vaso;
- Terra;
- Canas.

Matemática

- Ficha de trabalho

Estudo do Meio

- Vídeo;
- Balões;
- Caixinha SpongeBob com bombons;
- Flores;
- Lanche.

Expressão Musical

- Flauta

Avaliação

- Observação direta
- Observação indireta

Bibliografia

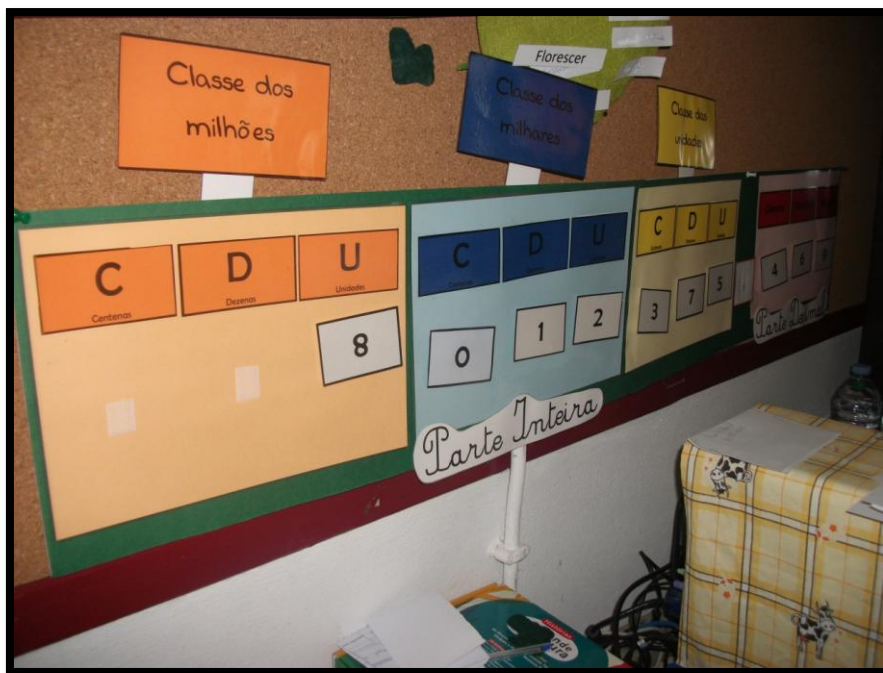
- M. E. (2001). Organização Curricular e Programas do 1.º CEB. Departamento da Educação Básica.
- M. E. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Departamento da Educação Básica.
- M.E (s/d). O Novo Programa de Matemática do Ensino Básico. DGIDC.
- M.E (2009). Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa. DGIDC

Sites Consultados

- http://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_do_Caldeir%C3%A3o, acedido a 14/1/2012;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_do_Larouco, acedido a 14/1/2012;
- <http://www.avesdeportugal.info/sitlarouco.html>, acedido a 14/1/2012;
- <http://www.madeira-live.com/pt/pico-arieiro.html>, acedido a 14/1/2012;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Pico_do_Arieiro, acedido a 14/1/2012;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Pico_Ruivo, acedido a 14/1/2012;
- <http://atreve-te-a-viver.blogspot.com/2009/08/pico-da-esperanca.html>, acedido a 14/1/2012;
- <http://ribeira-seca.blogspot.com/2009/03/o-pico-da-vara.html>, acedido a 14/1/2012;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_da_Estrela, acedido a 14/1/2012;
- <http://www.serradogeres.com/>, acedido a 14/1/2012;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_do_Ger%C3%AAs, acedido a 14/1/2012;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_do_Pico, acedido a 14/1/2012;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_da_Lous%C3%A3, acedido a 14/1/2012;
- <http://jogodo24.no.sapo.pt/regras.pdf>.

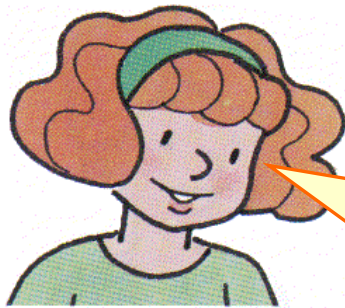
Apêndice 21

Material Manipulável “Ordens e Classes dos números”



Apêndice 22

Classes e ordens dos números



Para conseguirmos ler números “muito grandes” (exemplo: 1 987485), temos que os “ver” como se os seus algarismos estivessem “colados” aos grupinhos de três.

Cada grupinho desses chama-se **CLASSE**.

Então, a 1ª classe é a das **UNIDADES**, porque o seu algarismo mais à direita é o das unidades.

Ordem	Classe das Unidades		
	Centenas de Unidades	Dezenas de Unidades	Unidades

Com mais de três algarismos, mudamos de classe...

Portanto, a 2ª classe é a dos **MILHARES**.

Ordem	Classe dos Milhares		
	Centenas de Milhar	Dezenas de Milhar	Unidades de Milhar

Vamos agora unir estas duas classes, para vermos como fica um número com seis algarismos:

Classe das Unidades		
Centenas de Unidades	Dezenas de Unidades	Unidades

Ordem	Classe dos Milhares		
	Centenas de Milhar	Dezenas de Milhar	Unidades de Milhar

Temos, então, uma nova classe, que vai ter que ser batizada...

1 000 000 é o primeiro número que aparece com mais de seis algarismos. Ele é mil vezes maior que 1000 e, portanto, chama-se 1 milhão.

E a classe de três algarismos que começa por ele é a classe dos **MILHÕES**.

	Classe dos Milhões		
<i>Ordem</i>	Centenas de Milhão	Dezenas de Milhão	Unidades de Milhão

Eis as três classes todas juntas:

Classe dos Milhões			Classe dos Milhares			Classe das Unidades		
Centenas de Milhão	Dezenas de Milhão	Unidades de Milhão	Centenas de Milhar	Dezenas de Milhar	Unidades de Milhar	Centenas	Dezenas	Unidades



Podemos concluir que:

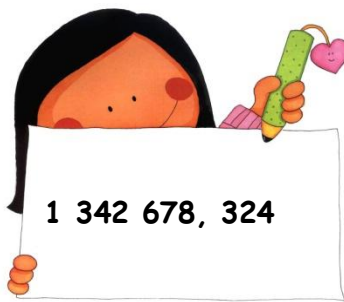
Cada grupo de algarismos representa uma classe. A 1ª classe é a das Unidades, a 2ª é a dos Milhares e a 3ª é a dos Milhões;

Cada classe tem três ordens (Unidades, Dezenas e Centenas), cujo nome varia consoante a classe a que pertencem, por exemplo: Ordem das Unidades de Milhar, Ordem das Dezenas de Milhões, etc;

Apêndice 23

Matemática – Classes e Ordens dos números

1. Lê o número:



Por classes:

Por ordens:

Parte inteira e parte decimal

2. Completa com os sinais de maior (>), menor (<) ou igual (=):

1000 10 dezenas

10 000 100 centenas

1 000 000 10 000 centenas

1000 unidades 1 000

100 000 1 000 milhares

2 dúzias 25

236 984 236 948

1 milhão 100 dezenas

6 582 7 milhares

1 décima 1 unidade

3. Representa usando algarismos:

- Sete milhões, trezentos e dois milhares e dezoito unidades

- Trezentos e quatro milhares e setecentas unidades

- Nove milhões, nove unidades de milhar e 2 dezenas



4. Escreve por extenso:

0,4 _____
0,96 _____
0,483 _____
0,012 _____
0,09 _____
0,003 _____

5. No número **3 602 745** indica:

- algarismo das unidades de milhão

- a ordem do algarismo 2

- a classe dos milhares

- valor de posição do algarismo 7

- a ordem do algarismo 6

6. Compõe e decompõe:

9786 = _____	9000 + 400 + 20 + 5 = _____
87434 = _____	800000 + 50000 + 6000 + 70 + 2 = _____
789396 = _____	7000000 + 20000 + 300 + 8 = _____
4892567 = _____	30000 + 600 + 40 + 3 = _____

7. Utiliza os algarismos **3 7 8 4 9 5 2** e sem repetir nenhum algarismo escreve:

O maior número possível, utilizando todos os algarismos.

O menor número possível, utilizando todos os algarismos..

Um número ímpar, com 5 algarismos, inferior a 25 000 unidades.

Um número par superior a 1 000 000 unidades.

8. Segue as pistas e descobre os números.

a)



Sou o número

- O algarismo das unidades é 1;
- O algarismo das dezenas é o dobro do algarismo das unidades;
- O algarismo das centenas é o triplo do algarismo das dezenas;
- O algarismo das unidades de milhares é o metade do algarismo das centenas.

b)



Sou o número

- As duas primeiras ordens trazem zeros;
- O algarismo das centenas é 4;
- O algarismo 7 tem valor posicional 7000;
- O algarismo de maior valor é 2;
- É um número com 5 algarismos

c)



Sou o número

- O algarismo das unidades de milhão é o 3;
- Trezentos e vinte e cinco, representa a classe dos milhar.
- O algarismo das dezenas é o 3;
- O algarismo das unidades é o resultado de: $9 \times 3 - 18$;

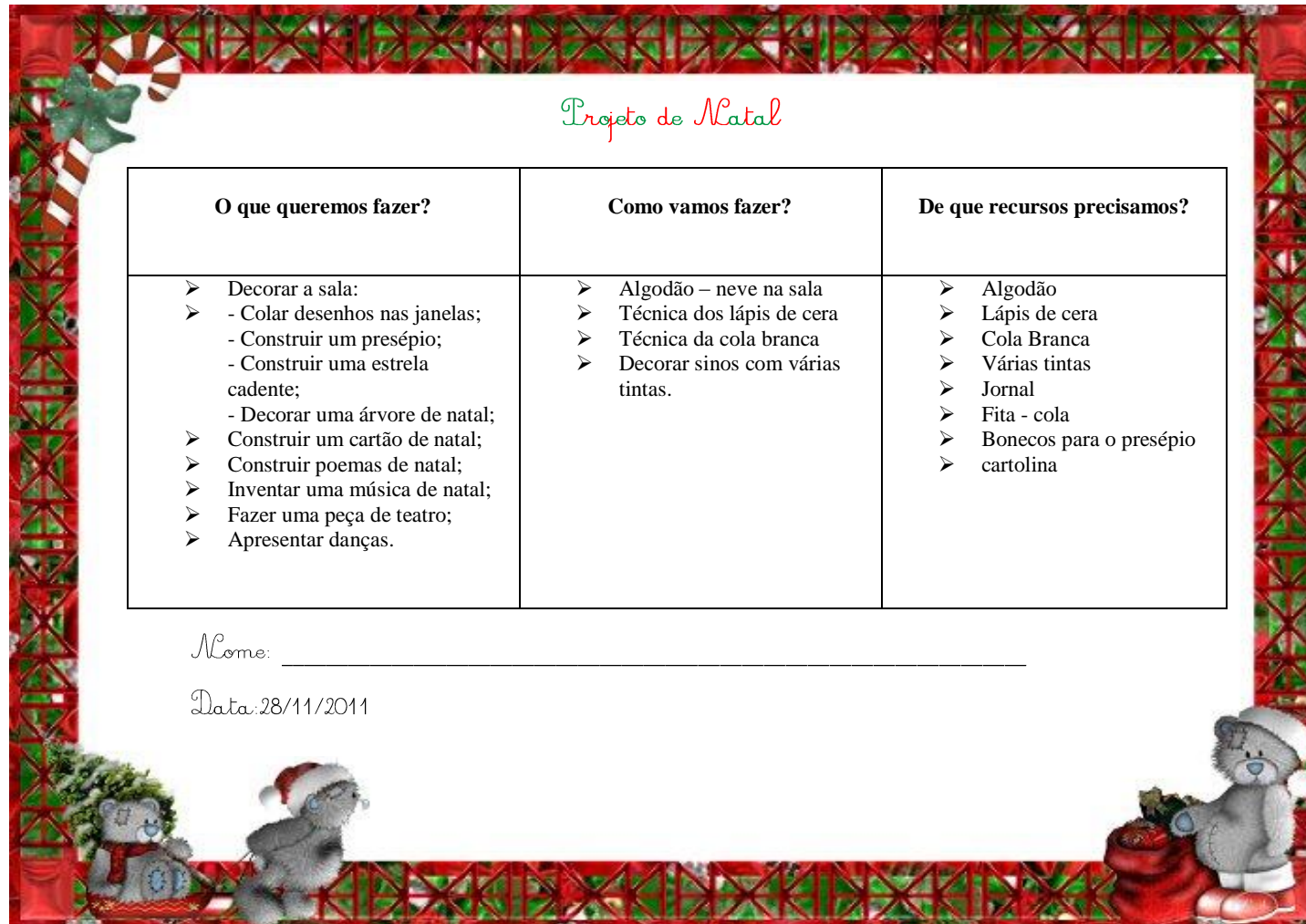
Apêndice 25

Tabela do Projeto de Natal

O que queremos fazer?	Como vamos fazer?	De que recursos precisamos?
<ul style="list-style-type: none">➤ Decorar a sala:➤ - Colar desenhos nas janelas;- Construir um presépio;- Construir uma estrela cadente;- Decorar uma árvore de natal;➤ Construir um cartão de natal;➤ Construir poemas de natal;➤ Inventar uma música de natal;➤ Fazer uma peça de teatro;➤ Apresentar danças.	<ul style="list-style-type: none">➤ Algodão – neve na sala➤ Técnica dos lápis de cera➤ Técnica da cola branca➤ Decorar sinos com várias tintas.	<ul style="list-style-type: none">➤ Algodão➤ Lápis de cera➤ Cola Branca➤ Várias tintas➤ Jornal➤ Fita - cola➤ Bonecos para o presépio➤ cartolina

Nome: _____

Data: 28/11/2011



Apêndice 26

Presépio



Apêndice 27

Festa de Natal - Poema dedicado à professora cooperante

Neste Natal
À nossa professora
Enviamos um presente brutal
Voando nesta vassoura.

Nesta tarde de magia
Partilhamos alegria!
Com esforço e amor
Te damos todo o nosso calor
Que é tão quente que até deita vapor.

O Pai Natal está a chegar
Com prendinhas para entregar
Por isso vamo-nos despachar
Que temos coisas para embrulhar.

A ti querida professora
Te queremos agradecer
Por tudo o que nos ensinaste
E conseguimos aprender.

E agora vamos embora
Porque já está na hora.
Deixamos-te um grande beijinho
Repleto com muito carinho.

Elaborado pelos alunos do 4.º B

Apêndice 28

Letra da canção “Natal”

Refrão

O Natal chegou
E o 4ºB arrasou
Pra mostrar o presépio
Que preparou.

E ... saltou
E o 4º B arrasou
Para festejar o Natal
Muito se aplicou.

Lá na nossa escola
Não é tudo festa
Gostamos de aprender
Explorar é viver.

No fim das aulas
Vamos logo brincar
Jogar futebol
Correr e saltar.

E o melhor de tudo
Está para chegar
Ou é ou é ou é ou é ou á...
Porque aqui na festa
Nós queremos dançar
Para todo o mundo
Nos ver brilhar

Refrão

Ou é ou é ou é ou é ou á...

Apêndice 29

Conto “ O Quebra-Nozes” de E.T.A. Hofman³

Tempo de sonhar.

Tempo para deixar voar os pensamentos, voar muito além, dos acontecimentos de Ontem, porque há sempre um Amanhã, voar para além dos horizontes e espantar-se através dos olhos de uma criança...

Tempo mágico.

Tempo de Natal.

Era uma vez...

...uma menina olha com um ar pensativo, pela janela, para uma velhinha pobre que vende as últimas castanhas por baixo das árvores.

Começa a nevar. Agora as ruas estão vazias. Por todo o lado prepara-se a consoada.

A porta da entrada abre-se, aparece a mesma menina, sai de casa em direção à velhinha e pede-lhe para que a acompanhe, convidando-a a passar a Noite de Natal no calor e carinho da sua família.

Cena I: A Consoada

No interior da casa, uma sala decorada para o Natal, num brilho suave, recebe os seus últimos convidados. Os pais da menina dão as boas vindas à velhinha pobre e pedem a Clara para a acompanhar até a poltrona, abrigando-a ao calor da lareira.

As portas de vidro ainda estão fechadas, e as crianças muito excitadas. Clara e João esperam pela surpresa misteriosamente anunciada.

O Padrinho, o mágico, entra – um pouco cómico e sinistro!

Ouvem-se sussurros: “parece que ele sabe enfeitiçar”... e, então, abrem-se as portas de vidro!

Vejam, como brilha a Árvore de Natal... e os inúmeros presentes e, como está linda a mesa decorada e cheia de iguarias!...

Será que o padrinho conseguiu este passo de magia?

Ou...?

A velhinha sorri enigmática e misteriosa...

O padrinho oferece a João um pequeno regimento de soldados – heróis corajosos sem dúvida — João está feliz. E a Clara?

³ Este apêndice trata-se de uma adaptação do texto original de E.T.A. Hofman

Clara também recebeu um herói: é um Quebra-Nozes lindo, o príncipe dos seus sonhos...

Que noite tão divertida, transbordante de alegria e de exuberância, com os pais a dançar, sem falar, saudosos dos tempos da sua juventude.

Parece que o mágico bebeu um copinho a mais. Cansado e esgotado ele sobe a escada para finalmente poder descansar, que bem merece!

Ai, o ponche, o vinho!

Estão a fazer efeito e, já é tão tarde!

Seguem-se as despedidas: Boa noite! Feliz Natal! Adeus!....Dorme bem Clara!...

(Quebra-Nozes e os soldados ficam junto à árvore de Natal e as restantes personagens saem de cena)

Cena II: Meia-Noite

(Clara encontra-se deitada na cama)

Agora é noite escura. A Árvore de Natal brilha misteriosamente à luz da lua e das estrelas.

Será que Clara desce e mansinho as escadas? É mesmo: Ela vem à procura do seu novo amigo, o Quebra-Nozes, é ele que vai proteger e guiar os seus sonhos.

O relógio bate as doze badaladas. O ponteiro indica a Meia-Noite, hora em que se abrem as portas invisíveis.....alguma coisa se mexeu ali? Será uma brincadeira? ...quem está a sussurrar?

Uma ratazana? ...não pode ser! Outra... Socorro! Socorro!...

Ao cimo da escada parece estar um fantasma! Ah mas é o Padrinho! Acordou assustado e com uma vela na mão tenta descer a escada com todo o cuidado...

Clara e o Padrinho assustados, chocam um com o outro:

Ratazanas! Um exército de piratas! Socorro!...

(Sai o padrinho)

(Entra a Fada)

Então, uma figura mágica levanta-se da cadeira de braços — é a Fada do Mundo dos Sonhos que só aparece aos Homens na Noite de Natal. Com gestos determinados ela afasta o pesadelo... e vejam... Ah, a sala... tornou-se enorme e a Árvore de Natal cintilante cresceu também!

Clara fica fascinada com toda esta mudança.

(Sai a fada)

Ouve-se o rufar dos tambores — o soar das trombetas. Os soldadinhos investem — nós já os conhecemos — são do regimento do pequeno João que, comandados pelo Quebra-Nozes da Clara, corajoso e determinado, atacam com as suas espadas.

O fragor da batalha agita as tropas das ratazanas e dos soldados. As espadas brilham no meio do fumo da pólvora... Por momentos, parece que as ratazanas ganham terreno: o terrível chefe Raterix exige o máximo de todos! Mas o heroico Quebra-Nozes com a sua coragem e determinação, junto com o seu regimento consegue uma grande vitória!!!

(Saem as ratazanas)

Mas onde está o padrinho!

Será que se escondeu na sua caixinha mágica cheio de medo!

(Quebra-Nozes transforma-se num menino real)

No mais fundo da sua imaginação Clara vê surgir o seu protetor transformado no seu Príncipe, Herói, Amigo do Coração — o seu Quebra-Nozes.

Carinhosamente ele acompanha Clara ao Reino da Paz e dos bons sonhos.

Cena III: Na Primavera

Como é bom viver, não é?

Só faltam os doces deliciosos, as guloseimas....

Chupa-chupas divertidos...

Parece mesmo um verdadeiro Circo!

Por todo o lado há algo que pula, salta, rodopia numa confusão multicolor.

Reina a alegria. E a Paz.

Num relvado imenso de flores e no meio das pétalas ondulantes, Clara, cheia de felicidade, dança com o seu Quebra-Nozes, o seu Príncipe.

(Entram todas as personagens, e dançam em torno de Clara e do Quebra-Nozes)

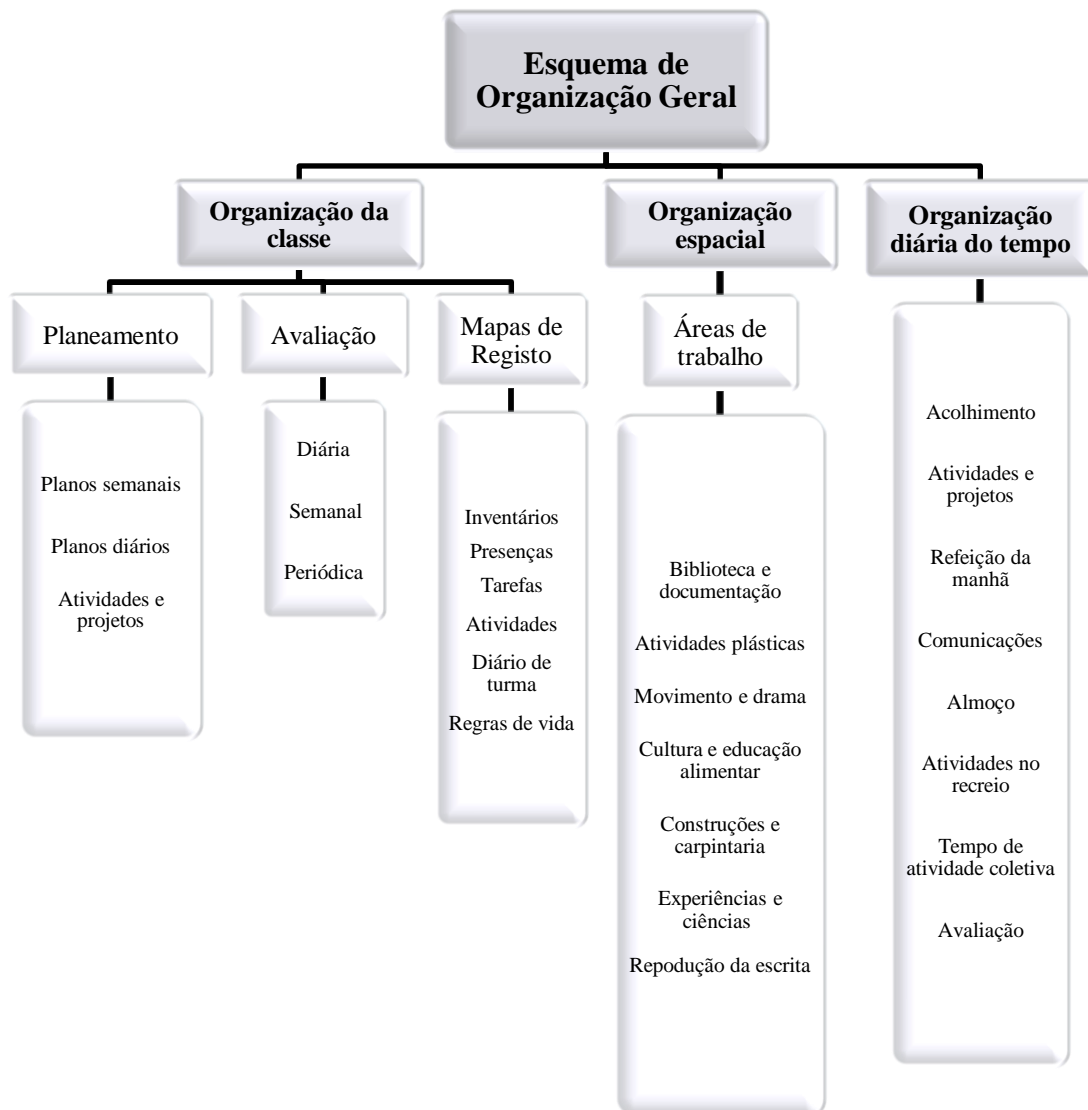
O par maravilhoso transforma a atmosfera num imenso encantamento...

Se os sonhos são reais, o que é então, a realidade?

ANEXOS

Anexo 1

Esquema de Organização Geral do Movimento Escola Moderna⁴



⁴ Adaptado de Lúcia Grave-Resendes, citado por Niza (1996, p. 152)

Anexo 2

Agenda Semanal - Sala dos Bibes Azuis

Ano Lectivo 2010-2011

2ª feira	3ª feira	4ª feira		5ª feira	6ªfeira
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento		Acolhimento	Acolhimen to
Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))		Reunião da manhã a)	Reunião da manhã a))
Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar		Suplemento alimentar	Suplement o alimentar
Trabalho de texto	Actividades de Expressão Físico – Motora	Cultura Alimentar d)	Visitas se estudo ou sessões com convidad os	Apresentação das histórias preparadas pelas crianças	Actividade s de Expressão Musical
Trabalho autónomo b)		Trabalho autónomo b)		Trabalho autónomo b)	Trabalho autónomo b)
Comunicaçõe s	Comunicaçõ es	Comunicações		Comunicações	Comunicaç ões
ALMOÇO					
Narração de histórias com técnicas variadas ou leitura de poemas e lengalengas	Trabalho autónomo b)	Registo colectivo da receita	Trabalho autónom o b)	Trabalho Curricular comparticpad o pelo grupo	Requisição dos livros para fim de Semana Arrumação dos trabalhos
Balanço	Balanço	Balanço		Balanço	Reunião de Balanço Semanal
Lanche					
Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres		Actividades livres	Actividade s livres

- a) Planificação diária
- b) Trabalho individual ou em pequenos grupos nas diferentes áreas da sala com acompanhamento do adulto
- c) As sessões de Trabalho Curricular participado serão alternadas entre a Matemática, o Conhecimento do Mundo, as Ciências e a Expressão Plástica
- d) As atividades de Cultura Alimentar irão alternar com as visitas de estudo ou com a vinda de convidados à sala .

Anexo 3

Comparação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares e o

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: áreas de conteúdo	Programa para o 1º ano do ensino básico: áreas de aprendizagem ou blocos
<p>Formação social e pessoal ↔ Desenvolvimento Pessoal e Social</p> <p>Conhecimento do Mundo ↔ Estudo do Meio</p> <p>Expressão e Comunicação ↓</p> <p>Expressão Motora ↔ Expressão e Educação Físico-Motora</p> <p>Expressão Musical ↔ Expressão e Educação Musical</p> <p>Expressão Dramática ↔ Expressão e Educação Dramática</p> <p>Expressão Plástica ↔ Expressão e Educação Plástica</p> <p>↓</p> <p>Linguagem Escrita ↔ Comunicação Escrita</p> <p>Linguagem Oral ↔ Comunicação Oral</p> <p>Matemática ↔ Matemática</p>	<p>Desenvolvimento Pessoal e Social</p> <p>Estudo do Meio</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Comunicação Escrita</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Matemática</p>

Programa do 1.º CEB⁵

⁵ Retirado de SERRA, Célia (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1ºCiclo do Ensino Básico. Coleção Educação. Porto Editora: Porto

Anexo 4

Principais Dificuldades Diagnosticas na Turma⁶

Dificuldades diagnosticadas	Competências transversais a desenvolver	Estratégias / Atividades a desenvolver
Falta de trabalho e de estudo regular e sistemático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interiorizar a importância do estudo ➤ Adquirir mais hábitos de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Continuar a ser muito exigente com o cumprimento dos trabalhos de casa ➤ Reforçar a autoavaliação diária ➤ Ser exigente na participação oral dos alunos ➤ Reforçar o acompanhamento dos Enc. de Educação
Por vezes participação desordenada na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprender a participar ativamente e oportunamente nas tarefas propostas ➤ Aprender a respeitar o ritmo dos colegas 	
Dificuldades de aquisição e aplicação de conhecimentos associada a uma certa falta de esforço	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber pesquisar, recolher e selecionar e tratar informação <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ser capaz de compreender, relacionar e aplicar conhecimentos 	
Conversa sistemática com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tomar consciência que a conversa sistemática prejudica a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ser exigente em relação ao comportamento ➤ Separar alguns alunos dentro da sala de aula

⁶ Retirado do Projeto Curricular de Turma

Anexo 5

Horário da Turma

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09.00 10.00	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Estudo do Meio
10.00 10.30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Formação Cívica
10.30 11.00	Expressão Físico Motora	Expressão Plástica	Expressão Musical	Expressão Dramática	Expressão Físico Motora
11.00 12.00	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Estudo Acompanhado	Matemática
12.00 13.30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13.30 14.30	Área de Projeto	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa
14.30 15.30	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa
15.45 16.30	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Atividade Física e Desportiva	Inglês	EMRC
16.45 17.30	Expressões	Expressões	Expressões	Atividade Física e Desportiva	Inglês

Anexo 6

Código de Conduta dos Alunos e Normas de Atuação do Pessoal Docente

Alunos	Normas de Atuação do Pessoal Docente
1 – Chegar a horas e não faltar sem justificação.	1 – Informar o Encarregado de Educação, através da caderneta, que o seu educando não chegou a horas/faltou e não apresentou justificação.
2 – Entrar, sentar ou sair em silêncio e em ordem, respeitando a orientação do professor.	2 – Repreender oralmente e, à terceira chamada de atenção, informar o Encarregado de Educação através da caderneta.
3 – Ouvir os colegas e professores, respeitando as suas opiniões e participar na sua vez, cumprindo as regras do diálogo.	3 – Fazer perceber ao aluno que deve respeitar a opinião dos outros, lendo em voz alta a regra do diálogo passando a ser o último a falar.
4 – Usar uma linguagem apropriada à sala de aula, não pronunciando asneiras, frases ou palavras ofensivas para com os outros.	4 – Comunicação ao Encarregado de Educação com o conhecimento à Direção.
5 – Fazer-se acompanhar do material necessário ao bom funcionamento da aula (material de escrita, cadernos/dossiês, “Magalhães”, manuais, entre outros) e ser responsável pela sua correta utilização.	5 – Não participar na atividade desenvolvida e informar o Encarregado de Educação.
6 - Manter os relógios sem som e os aparelhos eletrónicos (bips, mp3, telemóveis, consolas de jogos, etc.) desligados durante as aulas.	6 – Apreender o aparelho e entregá-lo no fim da aula; em caso de reincidência informar o Encarregado de Educação.
7 – Não bater, não magoar nem agredir moral ou fisicamente os outros.	7 – Comunicação ao Encarregado de Educação com o conhecimento à Direção.
8 – Não comer nem mascar pastilhas elásticas na sala de aula.	8 – Repreender oralmente o aluno, exigindo que a coloque no lixo.
9 – Manter os espaços limpos, preservados e arrumados.	9 – Não permitir a saída da sala de aula sem a arrumação e limpeza do espaço escolar. Responsabilizar o Encarregado de Educação pelos danos causados pelo seu educando.
10 - Manter-se na sala de aula com vestuário adequado e postura correta. Bonés, vestuário/calçado de praia ou partes íntimas do corpo à mostra não são permitidos.	10 – Relembrar (em reunião com os pais) as regras instituídas pelo Agrupamento e comunicadas no início do ano letivo.

Anexo 7

Ata Número Três

-----Aos vinte dias do mês de novembro do ano dois mil e onze reuniram os alunos da turma do quarto B, com a seguinte ordem de trabalhos:-----

-----Ponto um – Preparação da festa de Natal;-----

-----Ponto dois – Código de conduta – uso de bonés e adereços na cabeça.-----

-----No cumprimento do ponto um os alunos apresentaram várias sugestões de atividades para a festa de Natal e para a decoração do espaço. Comprometeram-se ainda a fazer a planificação da festa na Área de Projeto.-----

-----No ponto dois foi tratado o assunto da utilização dos bonés e adereços na cabeça. O Código de Conduta proíbe o uso de bonés e, por isso os alunos decidiram, por maioria, que as raparigas não devem usar qualquer outro adereço na cabeça, dentro da sala de aula.-----

Nada mais havendo a tratar terminou-se a reunião da qual se lavrou a presente ata, que depois de lida e aprovada, vai ser assinada pela Presidente da Assembleia e por um secretário.-----

A Presidente

O Secretário

Anexo 8

Código de Conduta – Corredores, Pátios e Espaços Exteriores

Alunos	Normas de atuação do pessoal não docente
1 – Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa.	1 – Sensibilizar o aluno para a importância do respeito pelos outros. Em caso de reincidência, advertir o aluno e comunicar o facto ao Diretor de Turma.
2 – Zelar pela conservação e asseio dos espaços interiores e exteriores.	2 – Solicitar ao aluno que limpe o que sujou ou que arrume o que desarrumou, alertando-o para a necessidade de não voltar a fazer o mesmo. Em caso de incumprimento deste pedido, comunicar por escrito ao Diretor de Turma. Se o aluno estragar material, de tal facto deve ser dado conhecimento à Direção (para que o encarregado de educação seja chamado a custear o dano).
3 – Esperar pela sua vez, de forma ordeira, nas filas dos diversos sectores.	3 – Advertir verbalmente o aluno, levando-o a ocupar o seu lugar. Em caso de não cumprir esta ordem, colocar o aluno em final de fila. Caso o aluno se mostre agressivo ou desrespeitador, comunicar o facto ao Diretor de Turma.
4 – Usar uma linguagem adequada ao espaço escola.	4 – Advertir o aluno. Em caso de reincidência, comunicar ao Diretor de Turma.
5 – Não se apresentar de cabeça tapada no interior do edifício.	5 – Advertir o aluno. Retirar-lhe o boné/chapéu/gorro em caso de reincidência e entregá-lo ao Diretor de Turma.
6 – Não jogar a bola no interior do edifício, nem a transportar para a sala de aula. Não correr nos corredores	6 – Advertir o aluno ou retirar a bola em caso de incumprimento da ordem. Se o aluno não acatar, comunicar ao Diretor de Turma.
7 – Pedido de saída do espaço escolar.	7 – A autorização tem que ser escrita pelo encarregado de educação ou autorizada pelo Diretor de Turma/ Direção, caso o aluno não esteja na presença do respetivo Encarregado de Educação.
8 – Não transportar bebidas alcoólicas, tabaco ou drogas.	8 – Informar de imediato a Direção.
9 – Não ter brincadeiras, dentro ou fora do recinto escolar, que coloquem em perigo a sua integridade física ou a dos colegas.	9 – Impedir os alunos de continuar com as brincadeiras, explicando o risco que correm. Em caso de não cumprimento e atendendo à eventual gravidade dos atos comunicar de imediato ao DT ou à Direção.
10 – Não discriminar nenhum elemento da comunidade educativa.	10 – Chamar a atenção do aluno, alertando-o para a obrigação de respeitar todo e qualquer elemento da comunidade educativa. Comunicar o caso ao DT ou à Direção, em situação extrema ou preocupante.